

**MARIA DO SOCORRO FIGUEIREDO MACHADO
CARVALHO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:
A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES
DIANTE DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

**MARIA DO SOCORRO FIGUEIREDO MACHADO
CARVALHO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR:
A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES
DIANTE DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Co-orientador: Prof. Doutor Óscar C. de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

"A ciência não corresponde a um mundo a descrever.

Ela corresponde a um mundo a construir."

Bachelard (1884-1962)

Dedico este trabalho em primeiro lugar, a Deus e a tudo que ele representa na minha vida, como pai bondoso, por me dar coragem e sabedoria.

Aos meus pais Joao Augusto (in memoriam) e Aurora Figueiredo, pela oportunidade de existir e estudar.

A meu esposo, Ney Carvalho, pelo apoio, incentivo e estímulo nesta caminhada.

Aos meus filhos e sobrinho pelo incentivo.

A minha orientadora Prof^a. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida.

Ao meu co-orientador Óscar C. de Sousa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai bondoso, sempre presente na minha vida, pela sabedoria e por me dar oportunidade de existir e poder transformar meus sonhos em realidade, agradeço-lhe senhor.

A Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida, orientadora desta dissertação, pela paciência, estímulo, disponibilidade e compromisso como educadora.

Ao Professor Doutor Óscar C. de Sousa, co-orientador desta dissertação, pela disponibilidade e apoio.

A todos os professores do curso de mestrado, pelos ensinamentos, convivência e compromisso.

Aos colegas de turma, pela convivência e troca de experiências.

Aos professores e alunos que integram a escola Cônego Jonas Taurino, local da minha pesquisa; muito obrigada de coração pela colaboração, e em especial à diretora Mônica Pedrosa e à professora Sandra Helena.

Aos meus colegas de trabalho pelo incentivo, obrigada.

A minha família, esposo, mãe e filhos, mais uma vez agradeço por toda ajuda que recebi, obrigada.

RESUMO

CARVALHO, Maria do Socorro Figueiredo Machado. VIOLÊNCIA ESCOLAR: Identificar qual é a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola. Lisboa, 2014, 168 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), ULHT, 2014.

A presente pesquisa está direcionada à conclusão do Mestrado em ciências da Educação da Universidade Lusófona. Foi realizada numa escola do Município de Olinda, no Estado de Pernambuco, a terceira maior cidade do estado, ficando atrás apenas do Recife (capital) e da cidade de Jaboatão dos Guararapes, abriga uma população de 377.779 habitantes. A cidade de Olinda detém uma taxa de densidade demográfica de 9.068,36 habitantes por quilômetros quadrados, a maior do Estado. Possui 41,68 km² de extensão territorial (dados do IBGE/2010). A Escola Cônego Jonas Taurino, instituição escolhida para a nossa pesquisa, foi fundada em 1974 e possui 843 alunos matriculados e 53 professores efetivos. Entretanto, nossa pesquisa limitou-se aos estudantes do ensino fundamental de (quinta a oitava série), totalizando 350 discentes e aos professores do ensino fundamental de (quinta a oitava série), totalizando 08 docentes. A pesquisa realizada na forma de um estudo de caso simples, de natureza qualitativa e quantitativa, teve como objetivo diagnosticar a percepção dos alunos e professores sobre a violência escolar. A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio do programa SPSS 18.0, enquanto a análise dos dados qualitativos foi orientada pela análise de discurso. Os resultados identificaram 05 problemas relacionados com a violência na escola e 02 problemas que estão diretamente relacionados com a família. Ao nos referirmos aos problemas da violência, foi constatado que o entorno da escola foi eleito pelos professores em primeiro lugar como o espaço mais violento; e em segundo lugar o espaço interno da escola. O maior problema que os professores encontram no cotidiano da escola, quanto à violência, está relacionado ao bullying. Em seguida, pode-se apontar que o mal estar docente, o qual também é considerado um grande problema para os professores e que muito interferem nas suas relações de convivência e de ensino na escola. Na relação professor e aluno, a maioria dos professores considera que os alunos não têm respeito pela equipe docente, tornando assim a convivência conturbada e novamente interferindo no ensino aprendizagem. Com relação à família; os professores, na sua maioria, consideram que as famílias dos alunos encontram-se desestruturadas, podendo influenciá-los à violência. No entendimento destes professores, só com a participação efetiva da família, poderia haver convivência pacífica.

Palavras-Chave: Violência; Escola; Família.

ABSTRACT

CARVALHO, Maria do Socorro Figueiredo Machado. School violence: Identify what is the perception of students and teachers about violence in school. Lisbon Ivs. Dissertação 2014.168 (Masters in Education) - Graduate Program in Education Sciences, ULHT, 2014

This research is directed toward completion of the master course in science education made in partnership with Fatin (theological college built) and Lusophone University. Our research was conducted in a school in Olinda, city of Pernambuco. Olinda is the third largest city of Pernambuco, concede behind stay only to City Jaboatão Guararapes and Recife (capital), housing a population of 377 779 inhabitants. The city holds a charge density of 9068.36 inhabitants per square kilometers, the largest in the state. Has 41.68 km² of land area (data IBGE/2010). The School Cônego Jonas Taurino, institution chosen for our research, was founded in 1974 and has 843 students enrolled and 53 teachers teaching the same. However, our research was limited to high school students (fifth to eighth grade), totaling 319 students. The same was to investigate school violence from the perception of students and teachers. Diagnosing problems with violence in school daily. Quantitatively identify what are the causes of outbreaks of violence in the school and in its surroundings. Identify what is the perception of students and teachers about school violence. The quantitative analysis of the data was performed using the SPSS 18.0 program, while the qualitative analysis of the data was guided by discourse analysis. The results identified five problems related to violence in school and two problems that are directly related to the family. When referring to the problems of violence, it was found that the school environs was elected by teachers in the first place as the most violent space, and secondly the internal space of the school. The biggest problem that teachers found in everyday school life, as the violence associated with bullying. Then we can point out that the malaise teacher, is also considered a major problem for teachers and much interfere in their relations of living and teaching in school. In relation between teacher and student, the most teacher consider that students have no respect for them, thus making the troubled coexistence and again interfering in teaching learning. About the families, most teachers consider that this family lies unstructured, thus making these violent students. In understanding these teachers, only with the involvement of the family, there could be peaceful coexistence.

Keywords: Violence; School; Family

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência.
AD	- Análise de discurso.
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação.
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
FAPESP	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
FD	- Formação discursiva.
GRE	- Gerência Regional de Ensino.
LDB	- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
PROMEDLAC	- Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação.
SAVE	- Modelo Sevilha antiviolaência.
SIEPE	- Sistema de Informações da Educação de Pernambuco.
SPSS	- Statistical Package for the Social Sciences.
UNB	- Universidade de Brasília.
UNESCO	- A Organização das Nações Unidas para a Educação.
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
USAID	- United States Agency for International Development.

ÍNDICE GERAL

Introdução	12
Capítulo I: A Violência	20
1.1. Conceituando a Violência	21
Capítulo II: A Escola	27
2.1. Escola e Cotidiano	27
Capítulo III: A Família	37
3.1. Família e Escola	38
Capítulo IV: Caminhos Metodológicos	47
4.1. Objetivos	46
4.1.1. Objetivo geral	46
4.1.2. Objetivos específicos	48
4.2. O Método	46
4.3. O Método Escolhido	50
4.4. Lócus da Pesquisa	50
4.4.1. Contextualizando a População do Estudo	50
4.4.2. Sujeitos da Pesquisa	54
4.5. Instrumentos de Pesquisa	54
4.5.1. Questionário	55
4.5.2. Entrevista	57
4.6. Instrumento de análise dos dados	60
4.6.1. Análise Quantitativa: Programa SPSS	60
4.6.2. Análise qualitativa: Análise de discurso (AD)	61
Capítulo V: Apresentação e Discussão dos Resultados	64
5.1. Metodologia de Instrumento de Coleta	65
5.1.1. Formação Discursiva (FD): Espaço da violência	66
5.1.2. Formação Discursiva (FD): Violência: Maior problema escolar	68
5.1.3. Formação Discursiva (FD): O mal estar docente diante da violência	71
5.1.4. Formação Discursiva (FD): A relação entre professor e aluno	75
5.1.5. Formação Discursiva (FD): A Violência presente no cotidiano escolar	79
5.1.6. Formação Discursiva (FD): A Família: diante da violência escolar	81
5.1.7. Formação Discursiva (FD): Soluções para diminuir a violência	87
5.2. Análise e Interpretação dos resultados obtidos através da análise dos questionários	90
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	118
Apêndices	I
Anexos	IX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Descrição das variáveis do questionário aplicado aos alunos.	57
Quadro 2. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores.	59
Quadro 3. Espaço da violência	66
Quadro 4. Maior problema escolar	68
Quadro 5. O mal estar docente diante da violência	71
Quadro 6. A relação entre professor e aluno.....	75
Quadro 7. A Violência presente no cotidiano escolar	79
Quadro 8. Como a Família pode interferir na violência escolar	82
Quadro 9. Soluções para diminuir a violência	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos alunos segundo o sexo.....	90
Gráfico 2. Distribuição dos alunos segundo a faixa etária.....	91
Gráfico 3. Distribuição dos alunos segundo a cor/raça	92
Gráfico 4. Distribuição dos alunos segundo a situação de moradia.	93
Gráfico 5. Distribuição dos alunos segundo a situação trabalhista.....	95
Gráfico 6. Distribuição dos alunos segundo a contribuição para o sustento familiar	96
Gráfico 7. Distribuição da família segundo a idade que começou a trabalhar	98
Gráfico 8. Percepção dos alunos acerca do bairro onde está situada a escola.....	100
Gráfico 9. Distribuição dos fatos que ocorrem próximo a escola onde estuda.....	101
Gráfico 10. Percepção do local onde mais ocorre violência.	102
Gráfico 11. Distribuição dos alunos segundo a experiência com suspensão escolar.	103
Gráfico 12. Distribuição dos alunos segundo a experiência com reprovação escolar.....	104
Gráfico 13. Fatores que os alunos não gostam na escola onde estudam.	106
Gráfico 14. Percepção dos alunos acerca da forma que os professores da escola tratam os estudantes.....	107
Gráfico 15. Distribuição dos alunos segundo a discriminação/rejeição por conta de sua cor.	107
Gráfico 16. Distribuição dos problemas escolares citados pelos alunos.....	108
Gráfico 17. Distribuição do tipo de arma que os alunos já viram na sua escola.	110
Gráfico 18. Distribuição do tipo de arma que os alunos já levaram para sua escola	110
Gráfico 19. Distribuições dos objetos roubados na sua escola.	111
Gráfico 20. Distribuição das consequências sofridas pelos alunos devido à ocorrência de violência escolar.	112

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Pernambuco (localização entre outros estados)	53
Mapa 2. Olinda (localização entre outros Municípios).....	53
Mapa 3. Pernambuco (suas gerencias regionais)	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos alunos segundo o sexo	90
Tabela 2. Distribuição dos alunos segundo a faixa etária	91
Tabela 3. Distribuição dos alunos segundo a cor/raça.....	91
Tabela 4. Distribuição dos alunos segundo a situação de moradia.....	93
Tabela 5. Distribuição dos alunos segundo a situação trabalhista.....	94
Tabela 6. Distribuição dos alunos segundo a contribuição para o sustento familiar.....	95
Tabela 7. Distribuição da família segundo a idade que começou a trabalhar	98
Tabela 8. Percepção dos alunos acerca do bairro onde está situada a escola.....	99
Tabela 9. Distribuição dos fatos que ocorrem próximo a escola onde estuda.....	101
Tabela 10. Percepção do local onde mais ocorre violência.	102
Tabela 11. Distribuição dos alunos segundo a experiência com suspensão escolar.	103
Tabela 12. Distribuição dos alunos segundo a experiência com reprovação escolar.....	104
Tabela 13. Fatores que os alunos não gostam na escola onde estudam.....	105
Tabela 14. Percepção dos alunos acerca da forma que os professores da escola tratam os estudantes.....	107
Tabela 15. Distribuição dos alunos segundo a discriminação/rejeição por conta de sua cor.	107
Tabela 16. Distribuição dos problemas escolares citados pelos alunos.....	108
Tabela 17. Distribuição do tipo de arma que os alunos já viram na sua escola.	110
Tabela 18. Distribuição do tipo de arma que os alunos já levaram para sua escola.....	110
Tabela 19. Distribuições dos objetos roubados na sua escola.....	11111
Tabela 20. Distribuição das consequências sofridas pelos alunos devido à ocorrência de violência escolar	11212

INTRODUÇÃO

Procuramos nesta investigação olhar para o problema da violência escolar, tema este bastante recorrente às várias formas de comunicação, principalmente, as notícias televisivas. A escola mostra uma realidade, na qual a violência é marcante, o que não condiz com o seu papel, que deveria ser de instituição para educação, local ideal para construção de cidadãos, visando ao fortalecimento e ao crescimento da educação em valores humanos. No entanto presenciamos: “As instituições socializadoras vivem um processo de crise e desinstitucionalização como: a família, a escola, as empresas, as religiões e o sistema de justiça” (Fernandes, 2006, p.9).

A violência presente na sociedade moderna, globalizada, consumista e competitiva, que valoriza a aquisição de bens como principal meta a ser alcançada, oportunizando as poucas pessoas que muito possuem, em detrimento da maioria de excluídos que nada têm; percebemos que está presente também no cotidiano da escola, “o esgotamento da visão de mundo da modernidade e do paradigma da racionalidade traz consigo uma grave crise da educação, que vê questionados seus objetivos, valores e finalidades” (Wunenburger e Araújo, 2006, p.7).

A palavra violência pode ser traduzida como *estado do que é violento*, emprego ilegítimo da força física ou da coação para obter-se alguma coisa, pois é resultado de uma ação violenta ou de violência praticada voluntariamente ou não, contra alguém ou algo, e “a violência não pode ser reduzida ao plano físico, abarcando o psíquico e moral, e, (...) o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos” (Candau, 1999, p.3).

Dentre todas as formas de violência, podemos contextualizar a violência simbólica, que é um tipo de violência não visível e bastante comum, na qual o indivíduo não percebe, de fato, mas está acontecendo e que para Bourdieu (1988) é considerado um problema de ordem social, que ocorre no cotidiano das pessoas, sem que essas tenham a consciência da situação em na qual estão envolvidas. É como se existisse uma cumplicidade, em que inconscientemente e de comum acordo, houvesse a prática dessa troca de violência, em que, alguns mandam e outros obedecem, sem perceberem o que está acontecendo de fato, “enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os <sistemas simbólicos> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica)” (Bourdieu, 1988, p.11).

Atualmente, podemos situar o problema da violência, inserida dentro do contexto da escola enquanto instituição de ensino, quando se torna bastante comum e muitas vezes corriqueira, a presença de alunos praticando atos violentos, sem nenhuma explicação lógica, tanto contra outro colega ou professores, como também contra materiais e objetos. No entanto, essas formas de violência tinham outra conotação. Na década de 80 e 90, quando a violência na escola era considerada uma questão de segurança e surgiram iniciativas públicas cujo foco era reduzir a violência nas escolas através de programas especiais, nos quais se buscava trabalhar com o que Bourdieu (1998) chama de capital social. Nesse sentido, Melo (2009) trabalhando com a violência e a possibilidade da instrumentalização do capital na linha teórica de Bourdieu, afirma que:

“...diante do quadro social brasileiro o leque de possibilidades e oportunidades de se criar o capital social, utilizando-o, sobretudo, como um poderoso instrumento de combate a uma das maiores chagas da sociedade brasileira e foco deste trabalho, à violência urbana que assola, principalmente as grandes cidades e a juventude do nosso país.” (Melo, 2009, p.18)

Segundo Fernandes (2006), a violência está presente no mundo contemporâneo, manifestando-se de diversas formas, estando presente em toda sociedade e não se limita a determinados espaços, classes sociais, faixas etárias ou até mesmo épocas. É um equívoco pensar que está diretamente ligado à pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje. O problema da violência, como já foi dito anteriormente, é ainda pouco estudado e sem ter na prática, uma solução definitiva de como agir para acabar com esse mal. Podemos situar o problema de violência inserida dentro do contexto da escola, enquanto instituição de ensino, onde algumas pessoas desprovidas de bom senso, procuram praticar atos violentos, às vezes sem nenhuma explicação lógica, tanto contra pessoas, como também contra materiais ou objetos.

A violência escolar, como já foi mencionada, não é um fenômeno novo, entretanto a escola e todo seu aparato pedagógico e educacional não encontraram os caminhos para minimizar esse problema de grandes proporções que sufocam o sistema educacional. Não devemos deixar de trazer ao debate, um grande problema cuja educação está vivenciando no cotidiano da escola: a prática do bullying, que segundo a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e à adolescência), o termo bullying compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executados dentro de uma relação desigual de poder.

Esse debate sobre a violência na escola tem sido estudado à luz da academia, tanto a nível nacional como internacional, pesquisas que abordam o tema: violência escolar, têm sido desenvolvidas no Brasil, embora em quantidade pouco representativa, diante das

necessidades que merece ser investigada; outras foram realizadas fora do país, ocasião para estudos, discussões e debates entre educadores e pesquisadores.

Dentro desse contexto, a questão da Violência Escolar, tem sido palco de grandes estudos e debates, destacando-se as seguintes investigações: Carreira (2005, PUC/Brasília) “Analisando a Violência nas Escolas: Qual o Papel do Gestor”; Lisboa (2001, UFRG/RG) “Analisando Estratégias de Coping e Agressividade”; Fonseca (2007, UL/PT) Bullying e “Violência Escolar”; Oliveira (2003, PUC), “Percepção de Valores e Violências nas Escolas”; Zechi (2008, UEP/SP), “Analisando a Violência e Indisciplina em Meio Escolar”: Aspectos Teóricos- Metodológicos da Produção Acadêmica no Período de 2000 a 2005; Silva (2004, PUC/Brasília), “Escola e Comunidade Juntas Contra a Violência Escolar”: diagnóstico e esboço de plano de intervenção; Macambira (2011, ULHT/PT), “Bullying: Averiguando as Percepções de Educadores Sobre o Bullying”.

Carreira (2005) desenvolveu pesquisa cuja análise foca a questão: Qual é o papel da gestão frente a este problema, ressaltando a importância do gestor, nas ações para lidar com a violência escolar e no esforço de preveni-la. Esse estudo teve como objetivo, analisar duas escolas com características sociais diferentes; uma da rede pública e a outra da rede privada, em ambas identificou-se que os resultados por parte dos professores, alunos e gestores afirmaram haver pouca violência no ambiente escolar. No entanto aparece enumerado nos questionários: ameaças, agressões verbais, brigas, intimidação sexual, uso de armas, bullying, depredações. Quanto às ações mais eficazes da gestão para lidar com a violência no ambiente escolar seriam: O diálogo tanto entre alunos e professores, quanto entre escola e comunidade; disciplina na rotina escolar e punição para quem comete atos de violência; informações como: seminários, encontros e palestras sobre o tema violência.

Lisboa (2001) realiza um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. Conclui que o aprofundamento de estudos sobre conceitualização das estratégias de coping, além de enfatizar especialmente os aspectos do contexto e das relações hierárquicas, e manifestações de agressividade em crianças vítimas de violência doméstica, podendo trazer maiores esclarecimentos e subsídios para programas de intervenção que promovam a resiliência e adaptação sadia de suas crianças na escola. De acordo com (Folkman e Lazarus, 1980, apud Lisboa, 2001), “o processo de coping envolve quatro conceitos principais: (a) interação da pessoa com o meio ambiente; (b) administrar a situação estressora; (c) pressupõe a noção de avaliação e percepção da pessoa focalizada; e, (d) mobilização de esforços cognitivos e comportamentais para administrar, reduzir, minimizar ou tolerar as demandas na interação pessoa-ambiente” (Folkman e Lazarus, 1980, apud Lisboa, 2001, p.346). Este estudo tem como objetivo investigar as estratégias de coping de meninos e meninas, vítimas e não vítimas de violência doméstica, que foram

observados dentro do sistema escolar, como também às relações com professores e colegas da escola, no sentido de oferecer subsídios para intervenções e programas de prevenção em escolas, com os alunos e os professores.

Fonseca (2007) em um trabalho que tem como objetivo, investigar aspectos do bullying e dos comportamentos dos alunos em países Europeus (Finlândia, Itália, Polônia, Portugal, Reino Unido e Suécia), onde foram feitos dois estudos, o primeiro para analisar as percepções dos professores acerca da violência escolar e do impacto de um projeto contra o bullying e o segundo onde avalia o envolvimento dos alunos no bullying e em comportamentos disruptivos. No estudo 1, consideram positivos os impactos do projeto contra o bullying e no estudo 2, o projeto referido conduziu a resultados positivos. “Os professores descreveram o bullying como possuindo o objetivo de magoar e insultar e referiram um conjunto alargado de comportamento nele incluídos” (p.511). No âmbito do estudo 2, “verificou-se que os comportamentos mais frequentes foram os de não transgressão. Com relação aos comportamentos menos frequentes, constaram condutas de roubo ou de agressão (física ou verbal) com diferenciações específicas entre os países envolvidos” (p.512).

Silva (2004) realizou um diagnóstico e um esboço de plano de intervenção, a pesquisa propõe diagnosticar os problemas de violência em uma escola pública municipal da cidade de Montes Claros em MG, assim como identificar as causas de manifestações violentas contra o patrimônio escolar e contra a integridade física de alunos, juntamente com a comunidade e também um plano de ação para referida escola, como também para outras escolas da região. Foi constatado que a referida escola convive com várias formas de manifestações de violências, tanto dentro da escola como no seu entorno. Apesar de não apresentar resultados alarmantes, foram constatadas várias formas de manifestações de violência dentro da escola. Outro fator que se deve levar em consideração, é a localização da escola e do bairro onde ela está localizada, há incidências de violência, tornando a escola vulnerável.

Zechi (2008) realizou um estudo sobre aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005, afirmando que problemas de violência e Indisciplina estão presentes no cotidiano da escola pública e privada, não devendo ser considerado somente, como econômico e social; e sim da sociedade como um todo, mas também do sistema de ensino. Isto é, estão dentro da escola e se confundem com os casos de violência, presentes nas ruas das grandes cidades e segundo a autora, no sentido de manter a disciplina na escola, observava-se as relações de dominação e subordinação. No entanto, nos dias atuais, a realidade é outra e observa-se que na relação professor- aluno, essa hierarquia mudou e os alunos adquiriram mais autonomia e espaço, sendo assim,

começaram a surgir situações de conflito e de indisciplinas diante das insatisfações apresentadas.

Macambira (2011, p.10), na sua pesquisa, procura averiguar as percepções de educadores sobre o bullying nas escolas, verificando as características de extensão das intervenções no cotidiano escolar e “os que praticam o bullying têm grandes perspectivas de quando adultos, desenvolverem comportamento anti-sociais e violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes criminosas, delinquentes ou delituosas”. De acordo com os resultados apresentados, apontou para um número expressivo de educadores que se preocupam com o fenômeno bullying e que entre os fatores determinantes, estão presentes a questão econômica, social, família e valores.

Para além das teses e dissertações, pesquisas pontuais têm trazido a discussão sobre a temática: violência escolar.

Sposito (2001) em sua obra “Um breve balanço das pesquisas sobre Violência Escolar no Brasil”, efetua um mapeamento do que se tem produzido acerca da violência escolar após 1980. Foram analisadas dissertações e teses, nas quais foram observadas as formas como o fenômeno da violência se apresenta com: ações contra o patrimônio, depredações, pichações e agressões entre os alunos, ocorrendo em decorrência de práticas escolares inadequadas.

Gomes (2003) realiza um trabalho de pesquisa juntamente com seus alunos na Universidade de Brasília, com a pesquisa sobre “a violência vista pela ótica dos adolescentes escolarizados do Distrito Federal”, o trabalho faz uma análise dos depoimentos de adolescentes da escola do DF, utilizando a metodologia de grupo focal. Gomes trabalha no viés de dois paradigmas, o primeiro é o do consenso e o segundo é o do conflito, que poderia explicar a violência na escola. O autor conclui que o paradigma do conflito, é o que melhor tem poder explicativo para a violência que se apresenta na escola.

Fante (2008), trabalhando o bullying, aponta que agressões verbais e físicas são também uma forma de violência moral e segundo a autora, esse fenômeno é contemplado por diversas ações entre agressor e vítima, como “apelidar, ofender, zoar, sacanear, humilhar, intimidar, encarnar, constranger, discriminar, aterrorizar, amedrontar, tyranizar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, chantagear, assediar, ameaçar, difamar, insinuar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, esconder, quebrar, furtar e roubar pertences”(p.36).

Guimarães (1996) destaca em sua obra: “A Dinâmica da Violência Escolar, Conflito e Ambiguidade”; em que retrata uma pesquisa realizada na cidade de Campinas, com enfoque na depredação escolar em violência manifestada na escola. Foi observado nesta pesquisa que as diferenças e os antagonismos apontam para o aparecimento de uma rede

de comunicação não explícita, na qual se utiliza do espaço escolar através de estratégias e astúcias que expressam o desejo de viver e conviver de forma conflitual.

Chrispino e Chrispino (2002), em “Políticas Educacionais de Redução da Violência: Mediação de Conflito Escolar”, identificou a massificação da educação como uma das três grandes revoluções no cenário educacional, oportunizando grandes mudanças educacionais, como a heterogeneidade dos alunos e o convívio com diferentes padrões culturais, podendo ocorrer a massificação do ensino, ocasionando com isso fatos violentos no ambiente escolar, assim como ser um gerador de conflitos. Neste sentido, propõem a mediação de conflitos como uma das formas de prevenção da violência.

Debarbieux, Blaya e Ortega (2003) propõem em “Desafios e Alternativas: Violências nas Escolas”, como a escola é e como poderia ser: formas de violência que ocorrem no seu cotidiano e como a instituição pode ser envolvida pelas violências dentro do seu contexto. Falam também das soluções que podem ser adotadas, traçam um painel internacional sobre a violência nas escolas e alternativas existentes para o seu enfrentamento. Neste mesmo trabalho observamos a grande contribuição de Ortega, quando escreve um capítulo sobre “programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha antiviolença escolar (SAVE), no qual procura articular pesquisa e intervenção de forma sistemática e cotidiana”.

A UNESCO trouxe grande contribuição para a educação, ao traduzir autores importantes a nível Nacional e Internacional. Outra pesquisa importante organizada pela UNESCO (2009), que merece ser destacada foi o “Mapa da Violência III: Os jovens do Brasil”. Comprova através da apresentação de dados que o Brasil se encontra no deplorável quinto lugar em um ranking mundial de taxas de óbito por violência, entre jovens de 15 a 24 anos, ficando apenas abaixo da Colômbia, Rússia, Venezuela e Estônia, logo acima dos Estados Unidos.

Debarbieux e Blaya (2002) retratam a “Violência nas Escolas e Políticas Públicas”, abordando fatores de risco e de exclusão na escola, além das experiências de vários países no combate e prevenção às violências no estabelecimento de ensino, como no Japão, França e Reino Unido, neste mesmo ano, esses autores escreveram também o tema “violência nas escolas: dez abordagens europeias”, o qual é composto por uma série de obras traduzidas e publicadas pela UNESCO-Brasil. O trabalho corresponde a uma abertura de horizontes, no entrecruzamento de diferentes disciplinas, como a psicologia, a criminologia, a psico-sociologia, as ciências da educação e a sociologia, são discutidas experiências de dez países europeus, sobre a violência nas escolas.

“Neste contexto, torna-se relevante analisar o comportamento dos jovens, que estão à margem da sociedade, onde têm sido sujeitos num palco de violência, palco este que pode

ser o espaço escolar, as ruas, entre outros e “os meios de comunicação contribuiriam para produzir uma realidade social distorcida, com modelos que a sociedade segue e que os jovens não podem alcançar.” (Abromovay, 2002, p.43)

Diante do exposto, esta investigação tem como questão de partida saber, quais as percepções dos alunos e professores sobre a violência no cotidiano escolar?

As categorias eleitas se voltam para a violência, escola e família.

Esta investigação teve como método o estudo de caso (Yin, 2010) de uma escola no Município de Olinda. O estudo de caso, segundo Yin é uma pesquisa empírica que compreende três características: 01. Apura um fenômeno contemporâneo inserido no contexto do mundo real; 02. As fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se mostram notadamente explícitas; 03. Inúmeras fontes de evidência podem ser aplicadas.

Ludke e André (1986, p.17), apontam que “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...) ou complexo e abstracto (...). O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Na investigação qualitativa, o estudo de caso, como mecanismo de análise documental e mecanismo de investigação, e como técnica de busca de informações, obtém espaço genuíno na elaboração de novos conhecimentos.

Esta dissertação está organizada em introdução, cinco capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo: Violência na Escola; procura-se conceituar e contextualizar o problema da violência ao longo do tempo.

No Segundo capítulo: Escola e Cotidiano; identificar os problemas inseridos na escola e às relações de convivência.

No Terceiro capítulo: Família e Escola; pontuar os problemas geradores de conflitos da família com a escola.

No Quarto capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos, procurando abordar aspectos como: os sujeitos e o *lôcus* da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e análise dos mesmos, com base nos autores como suporte científico para nossa pesquisa.

No quinto e último capítulo, “Análise e Discussão dos Dados”, utilizamos com suporte metodológico a análise do discurso, para os dados qualitativos e para os dados quantitativos através do aplicativo SPSS (Statistical Package for The Social Sciences).

Para concluir, as considerações finais, a partir dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos, como forma de propor algumas sugestões e também preconizar a necessidade de se continuar com mais pesquisas na área.

CAPÍTULO I:

A VIOLÊNCIA

1.1. Conceituando a Violência

A violência, problema de grande preocupação e relevância social, está presente nas diversas formas culturais, no entanto o ponto de vista muda muito, para uns, quando uma atitude violenta parece ser algo natural, para outros, demonstra extrema agressividade. Candau (2003) afirma que a prática da não violência, o cidadão deveria ser respeitado na sua alteridade, observando que, a pobreza e suas conseqüências, o desemprego, a desigualdade social e a corrupção, não constituem os únicos fatores determinantes da violência e não explicam a perda dos referenciais éticos, que sustentam as interações entre grupos e indivíduos.

São vários os tipos de violência: social, política, econômica, moral, sexual, policial e familiar, a falta de uma política e do comprometimento do Estado no tocante ao: desemprego, moradia, drogas e descaso com o menor abandonado nas ruas, resultando nesta desigualdade social que se faz presente no cotidiano da nossa sociedade. Precisamos fazer uma reflexão a respeito da influência da globalização sobre a produção do capital social, principalmente no Brasil, observando todo processo econômico, social e cultural, os quais interferem diretamente sobre o abismo entre as classes ricas e pobres do país, fortalecendo nos guetos de pobreza, a epidemia dos níveis de violência (Melo, 2009).

A sociedade globalizada, palco dessa violências, pode ser analisada por dois ângulos distintos, por um lado, trás tudo de novo, do que há de mais moderno e atual, por outro lado, pode ser considerada perversa e violenta, excluindo esta mesma sociedade, neste sentido, podemos observar o que diz Waiselfisz, quando afirma que “a noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma violência, mas multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro” (1998, p.144/145).

A violência não se refere somente aos atos violentos, mas também às questões de exclusão, à humilhação, à opressão, à omissão, ou seja, tentar deixar o outro à margem da sociedade, observando que: “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se discriminado ou revoltado”(Sawaia, 1999, p.9).

Para Xiberras (1996) a exclusão pode ser visível ou perceptível, no entanto não exclui nem materialmente, nem simbolicamente, os excluídos estão realmente ausentes ou invisíveis.

Sawaia (1999) afirma que, a exclusão é um processo complexo multifacetado uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

Neste sentido, Bilac (2002) reafirma o que diz Sawaia (1999) se referindo às relações sociais e,

“a reprodução humana nos grupos sociais não é, a priori, a reprodução do grupo social: a reprodução dos pobres não é a reprodução da pobreza, a reprodução dos operários não é a reprodução da classe trabalhadora. O que reproduz os negros como minoria sociológica não é a cor de seus filhos, mas o estigma, o preconceito e condições socioeconômicas adversas.” (2002, p.32)

A violência não pode ser analisada isoladamente, mas fazendo parte de um contexto mais amplo, no qual a desigualdade social está presente como problema principal, diante de todas as suas implicações negativas, dentro desta sociedade desigual de exclusão, no entanto, “não se pode reduzir tudo à educação, mas fica fora de dúvida o valor das suas contribuições, inclusive para combater a pobreza, questão de base, intimamente associada à exclusão” (Abramovay, 2002, p.12), continuando com o pensamento, a autora afirma que:

“Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial. Hoje é percebido de maneira muito mais ampla, sob perspectiva que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou à violências das relações sociais entre eles.” (Abramovay, 2002, p.29)

Sawaia (1999) afirma que a exclusão é um tema bastante atual, sendo usado nas diversas áreas do conhecimento, porém dubio do ponto de vista ideológico e que a exclusão é um processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações.

Segundo Zenchi (2008), a violência e a indisciplina no meio escolar, são observadas por diferentes perspectivas, através do comportamento individual como do social, sem considerar um mais importante que o outro e analisando a sua totalidade através dos comportamentos humanos e suas relações sociais. A autora analisa a violência simbólica e indisciplina através de: Camacho (2000); Pappa (2004); Rebelo (2000); Berton (2005); Torezan (2005); Silva (2004); Alves (2000); Esses conceituam a violência de forma ampla, observando que a violência física e não física são formas de violência e não definindo com clareza atos de violência como atos indisciplinares e apontando a violência simbólica na prática cotidiana da escola. De acordo com essa autora, faz-se necessária uma análise da escola com uma visão positiva da relação de violência e indisciplina como forma

de resistência a uma violência institucional. Reafirmando o que diz a autora, “problemas de violência e indisciplina no cotidiano escolar têm afligido escolas públicas e privadas. Não se pode dizer que seja um problema unicamente de ordem econômica e social, nem tão pouco específico da escola pública. Pode-se inferir que são fenômenos decorrentes da sociedade e de seu sistema de ensino” (Zechi, 2008,p.11).

Os primeiros estudos reportando-se ao tema violência escolar ocorreram na década de 50, nos Estados Unidos, contudo nunca deixou de estar em evidência desde aquela época até o momento atual, sem, no entanto ter alcançado êxito em possíveis soluções, no sentido de tentar resolver esse problema de grandes proporções sociais, econômicas e políticas. Consoante Candau (2003), a violência escolar não deve se considerada como um fenômeno novo, no entanto o problema assume proporção tão grande, que a escola não sabe por qual caminho seguir para tentar resolver essa situação e sendo assim, Candau afirma que “as diferentes manifestações de violência urbana vêm adquirindo cada vez mais importância e dramaticidade na sociedade brasileira, especialmente a partir da década de 1980” (2003, p.140).

Sposito (2001) afirma que a partir dos anos 90, as organizações não governamentais, as entidades profissionais da educação assim como as instituições públicas em educação, investiram em pesquisas descritivas sobre violência.

O Brasil vem desenvolvendo pesquisas desde 1997, com iniciativas da UNESCO (organização das nações unidas para educação, ciência e cultura) relacionados aos seguintes temas: juventude, violência e cidadania, no entanto Candau afirma que:

“Nos anos de 1990, o avanço do projeto neoliberal, o aumento e diversificação da violência institucionalizada e social, a cultura autoritária fortemente arraigada no tecido social e a implantação da democracia de “baixa intensidade”, fragilizaram cada vez mais, as débeis conquistas de direitos, tanto civis e políticos quanto sociais e culturais, gerando a realidade atual de continente de grande maioria de não cidadão.” (2003, p.7)

A participação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), tem sido de grande relevância para educação, como podemos citar a recomendação feita em 1998 através de um fórum de debates, organizado pelo Instituto Internacional de planejamento da educação, para criação da formação de recursos humanos para gestão educativa na América Latina, que foi discutida na V reunião do comitê regional intergovernamental do projeto principal de educação (PROMEDLAC), são recomendações significativas, precisando apenas que seja cobrada sua efetivação através dos órgãos competentes.

A UNESCO incentivou o desenvolvimento de uma cultura de paz e que vem desde 1997, oportunizando a elaboração de pesquisas destinadas à compreensão do problema da violência escolar.

Parceiros importantes foram trazidos, para que em conjunto com a UNESCO, analisassem e viabilizassem ações, no sentido de melhorar a qualidade da educação, como as seguintes instituições: Ministério da Saúde, Coordenação Nacional de DST/AIDS; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/ Ministério da Justiça; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); Instituto Ayrton Senna; United States Agency for International Development (USAID); Ford Foundation; Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Abramovay, 2002; 2003; 2006).

Foi publicado pela UNESCO o mapa da violência (I,II,III), mostrando que os índices de suicídios de jovens permaneceram inalterados ao longo da década de 90 e quanto aos acidentes de trânsito, houve um declínio importante graças à entrada em vigor do novo código de trânsito, no entanto os índices de homicídios aumentaram significativamente, em especial, nos grandes centros urbanos.

A partir desta pesquisa, a UNESCO criou o programa “abrindo espaços”, a qual oferece oportunidades de socialização e locais alternativos para lazer, arte e atividades culturais. Outra conquista importante, foi com referência à criação do observatório da violência na escola, entidade localizada em Brasília, onde importantes iniciativas são desenvolvidas visando ao fortalecimento da educação em relação à problemática da violência.

Segundo pesquisa mundial elaborada pela UNESCO no ano 2000 sobre violência, entre sessenta países pesquisados, o Brasil ficou em terceiro lugar no ranking mundial da UNESCO, com 27% de assassinatos de jovens entre quinze e vinte e quatro anos.

A UNESCO em conjunto com a pesquisadora Abramovay coordenaram várias pesquisas, como as seguintes: Abramovay e Rua (2002), na qual fizeram um trabalho sobre “violência nas escolas”, desenvolvida em 14 capitais brasileiras, analisando as percepções dos alunos, pais, professores, diretores e funcionários de escolas, localizadas nestas cidades. Nessa pesquisa, a violência aparece tanto na forma física como na simbólica e na opinião de Abramovay (2002), a simbólica é mais difícil de ser percebida, pois se apresenta de forma invisível, quando não oportuniza o jovem para o mercado de trabalho, pois não o deixa desenvolver sua criatividade, além de não serem oferecidas atividades de lazer. Como também na escola, são vivenciados conteúdos que não são do interesse do jovem. Quanto aos professores, recusam-se a oferecerem explicações necessárias para formação dos alunos. Existem diversas formas de como se apresenta a violência na escola, as quais são explicadas tanto na literatura nacional como na estrangeira, as quais podem estar associadas com características e atributos das vítimas e dos agressores, segundo afirma Abramovay (2002, p.336), como:

“gênero: constata-se que os meninos se envolvem mais do que as meninas em situações de violência, seja como vítimas ou como autores”.

“idade: o comportamento agressivo é associado com o ciclo etário”

“etnia: na escola se reproduz os estereótipos étnicos dominantes, o que se traduz em resistência dos alunos de minorias étnicas e ao tratamento discriminatório por parte de seus colegas e professores”.

“família: alguns autores referem-se à família como condicionante ou antecedente de personalidades violentas, destacando alguns que denominam como: “características sociais das famílias violentas”, hipótese esta que é objeto de ampla controvérsia, sendo rejeitada por muitos autores”.

“ambiente externo: as comunidades que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência”.

“insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública: o descaso para com as escolas públicas pelo Poder Público, exemplificada pela falta de equipamento e recursos didáticos e a baixa qualidade do ensino em face das demandas do mercado de trabalho e as expectativas dos jovens”

“exclusão social: restrições à incorporação de parte da população à comunidade política e social”

“exercício do poder: desestímulo e má qualidade do ensino, insivildades e discriminações estariam contribuindo para desrespeitar os direitos humanos dos alunos à proteção e perderiam o momento pedagógico de formar contraculturas de violência; a má qualidade do ensino, a carência de recursos humanos”.

Podemos citar também de Abramovay: Cotidiano das Escolas: Violências (2006), no qual oportuniza uma definição ampla da violência, mas sem cair em um relativismo absoluto, abordando tanto assunto “macro”, como as consequências escolares do tráfico de drogas; como também: questões “micro”, em que apresentam os conflitos entre alunos e professores nas salas de aula. Outro trabalho que merece destaque de Abramovay e Castro é: Drogas nas Escolas (2005), elaborada em 14 capitais brasileiras, com crianças e jovens do ensino fundamental, no qual procurou privilegiar a visão de mundo dos alunos, do corpo técnico pedagógico, das escolas e dos pais, sobre o consumo de drogas e temas correlatos.

Autores importantes para a educação, que escreveram sobre o tema: Escola e Violência devem ser citados como: Abramovay (2002, trabalho o qual eu me espelhei) Sposito (2001); Ortega e Del Rey(2002); Debarbieux e Blaya(2002); Lucinda e Nascimento e Candau (2001) dentre outros, em que tem afirmado em seus livros, a falta de infra-estrutura por parte das escolas e de quem está a sua frente, principalmente, por não ter uma equipe

preparada para enfrentar problemas de grandes proporções, estando a violência associada aos diversos fatores externos à comunidade escolar.

CAPÍTULO II:

A ESCOLA

2.1. Escola e Cotidiano

A escola, antes reservada aos clérigos, transformou-se em um dos principais meios para a transmissão de conhecimentos. A aprendizagem começa a perder espaço para a escola, pois além de propiciar um contato direto entre crianças e adultos, fazendo com que ela perdesse um pouco de sua inocência; os filhos acabaram afastando-se dos seus pais, pois essa transmissão de conhecimento era realizada na casa de terceiros e por estranhos. A necessidade dos educadores em isolar as crianças do mundo dos adultos, com o intuito de manter resguardada sua inocência; e a dos pais, em aproximar-se dos seus filhos e observá-los de perto, fez com que a escola comesse a ganhar um espaço antes dominado pela aprendizagem. Mesmo a aprendizagem resistindo e mantendo adeptos, a base escolar da civilização moderna foi definida e começou a traçar sua história. A escola ultrapassou, através de sua expansão, o aumento de número de unidades escolares e a sua autoridade moral.

Segundo Ariès (2011, p.157), “Não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração para outra”. A transmissão de conhecimento, na maioria das vezes, era realizada através da aprendizagem, não havendo espaço para a escola. Essa instituição era uma exceção nessa época, por isso que não se deve descrever a educação Medieval através da escola, pois era destinada majoritariamente aos clérigos. O aprendizado era adquirido através desse contato diário das crianças na vida dos adultos, pelos afazeres domésticos, que eram praticados nas residências de outras famílias e pela falta do contato diário de pais e filhos, não conseguiam nutrir sentimentos um pelo outro, muito menos intimidade.

Com o desenvolvimento da escola, a mentalidade das pessoas evoluiu e ficou diferente. A convivência entre as pessoas não ficava restrita apenas ao ocorrido dentro dos lares; ela se expandiu para a rua. Os encontros, reuniões e distrações eram sempre coletivos, pois o fundamental era manter afinidades com as pessoas do seu local de nascença, elevando assim sua posição social. Esse *status* era uma das principais formas de se adquirir triunfos na vida. De acordo com Ariès (2011, p.166), “é notável que esse estado de espírito tenha subsistido numa sociedade em que o desenvolvimento da escola indicava os progressos de uma mentalidade muito diferente”.

Com a proliferação da escola, o embate de opiniões continuava e novos questionamentos surgiram. Passou a se indagar se a educação particular em casa era mais válida do que a educação pública da escola. Para Ariès, a instituição particular se sobrepõe à pública (2011, p.166):

“Para aqueles a quem a fortuna e a natureza concederam todos os favores, considero que a instituição particular é mais vantajosa que a pública. (...) A educação pública era desprezada porque se acreditava que as escolas estavam nas mãos dos pedantes (...).”

A escola foi alvo de críticas e alguns moralistas e pais tinham aversão a ela, dando preferência à antiga educação realizada através da aprendizagem. Diversos são os motivos que levaram as pessoas a acreditar e defender a aprendizagem como a melhor forma de transmitir o conhecimento. Acreditava-se que na escola as crianças poderiam ser corrompidas pelas más companhias ou ter sua maturidade retardada, devido ao afastamento dos adultos. A separação e isolamento da criança do seu meio natural também eram vistos como um ponto negativo. Durante todo o século XVIII, pelos motivos citados anteriormente, começou a surgir um montante de pessoas com esses mesmos ideais avessos à escola. Os críticos da época ainda não tinham percebido a função social que a escola desempenhava no treinamento do aluno. As vantagens e desvantagens dessa instituição foram questionadas durante anos; seus benefícios eram reconhecidos e explanados pelos escritores daquela era. Na escola, a criança não tinha sua timidez acentuada, ao contrário, ela adquiria coragem para falar em público e novas amizades surgiam.

Ariès (Ibid) Apesar do progresso da escolarização, a civilidade, a soma de conhecimentos práticos necessários para se viver em sociedade, não era ensinado na escola. Embora os livros não fossem escolares, eles satisfaziam a urgência por uma educação mais exigente do que a maioria dos livros antigos de cortesia. Essas obras destinavam-se às diversas faixas etárias e são encontrados elementos de conduta e conselho moral para crianças e adultos. Esses hábitos eram influenciados por costumes de uma era em que não se media igualmente o que ia ser expedido às crianças. Elas eram imediatamente inseridas na sociedade, misturando-se desde o início com os adultos. Havia um grande número de manuais e rendições, comprovando que a escola ainda não tinha absorvido todas as funções de transferência de conhecimento.

Ferreira (2006) afirma que a partir dos anos 1950, a educação começa a ser reconhecida, como forte aliada de transformação e modernização social, sendo que, a questão escolar torna-se objeto de análise, através da sociologia da educação. Já na década de 1960, foi desenvolvida a teoria do capital humano, como forma de valorizar o lado econômico da educação, passando a mesma a ser compreendida como fundamental para o desenvolvimento da economia; a partir de 1965, nos Estados Unidos, e 1968, na França, surge através de movimentos estudantis uma insatisfação social e cultural, refletida também em um insatisfação quanto ao papel da escola como instrumento de democratização das oportunidades educacionais.

Como aponta Sposito, a década de 1990 foi marcada por iniciativas na produção do conhecimento dentro da academia com o tema violência escolar, no entanto podemos observar que, o quantitativo de trabalhos concluídos nesse período era pequeno, podendo ser levado em consideração, o quadro complexo formado pela violência social na vida das favelas.

Podemos citar conquistas importantes que beneficiaram a educação, no que se refere à sua legalidade, como a lei: 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) que garante, segundo o artigo 3º do parágrafo VIII, gestão democrática do ensino público, na forma dessa lei e da legislação dos sistemas de ensino. Quanto ao dever do estado com a educação, artigo 4º do parágrafo IX, padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Com respeito ao compromisso do estabelecimento de ensino, artigo 12º do parágrafo VI, articular-se com as famílias e com a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. E por último gostaria de citar a responsabilidade dos docentes ao nos referirmos ao artigo 13º do parágrafo VI, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Sposito (2001) afirma que a FAPESP, agência de pesquisas do estado de São Paulo, no ano de 1996 lançou um programa especial de pesquisa sobre escola pública, no entanto dos 65 projetos contemplados até 2001, nenhuma das propostas estava relacionada com o tema de violência escolar, apesar de iniciativas como esta, observamos que o interesse desses pesquisadores, sempre esteve bem distante dos anseios e das necessidades da comunidade escolar com relação aos problemas. Quando observamos que entre os anos de 1980 e 1998, em toda pós-graduação em educação no Brasil, do total de 8.667 trabalhos produzidos de dissertações e teses, somente nove, investigaram sobre o tema: violência escolar. As ações e políticas que dizem respeito ao jovem são planejadas como forma de correção de desvios, e não como meio de promoção de direitos. A questão da violência aparece como porta de entrada para essas políticas rotuladas pela autora de políticas compensatórias, que servem para aumentar atividades repressoras como para estimular ações de controle, como ela mesma diz: “o jovem é encarado como problema, como o detonador de degradação da sociedade”.

A convenção sobre os direitos da criança comemorou 20 anos de existência no dia 20 de dezembro de 2010, no entanto a primeira declaração desse tipo foi assinada em 1929 e, somente em 1959, foi firmada internacionalmente a declaração dos direitos humanos da criança, que trinta e um anos depois, transformou-se na convenção sobre os direitos da criança. Entretanto, um estudo realizado pelo pesquisador Paulo Pinheiro, para as Nações Unidas, mostra que ainda há muitas crianças sem ter seus direitos respeitados no mundo

inteiro, dados da Organização Mundial da Saúde, revelados pelo estudo, estimam que, no mundo, cerca de 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos sofreram algum tipo de violência sexual. No passado bem próximo, o marco de ação de Dakar assegura que:

“Toda criança, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser, Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e a desenvolver a personalidade do educando, com objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade.” (Marco de Ação Dakar, 2000)

Os problemas que permeiam a realidade educacional de agora, são inúmeros, principalmente, os que fazem alusão à violência escolar, e que requerem a busca por um trabalho coletivo no seu cotidiano, uma postura de corresponsabilidade, de construção, de união e solidariedade, educação para o exercício da cidadania, baseada no diálogo e na busca de uma melhor qualidade de vida como investimento social para o futuro.

“Observa-se que as práticas cotidianas inseridas em um ambiente marcado pela coletividade, são indispensáveis para o desenvolvimento sinérgico do capital social, tendo em vista que é no espaço que a troca de crenças, tradições e concepções se expressam e se sobrepõem com as mudanças de contexto históricos.” (Mélo, 2009, p.7)

Além dos problemas que circundam a realidade educacional, a educação está passando por processos de mudança e valoração, como citado por Wunenburger e Araújo (2006,p.1) que expressa que “o esgotamento da visão do mundo da modernidade e do paradigma da racionalidade traz consigo uma grande crise da educação, que ver questionado seus objetivos, valores e finalidades”.

Ao analisarmos a escola, um espaço que deveria ser de paz e crescimento para formação do cidadão, ao contrário, podem-se presenciar cenas de violência de toda ordem (ética, física e moral), falta de respeito de um colega com outro, com os professores e gestores e às vezes o contrário também pode ocorrer, nesse sentido devemos repensar a educação quando Parsons (1951 apud Ferreira 2006) afirma em seu quadro teórico que:

“Define a educação a partir de dois aspectos centrais: como espaço de socialização com valores, normas e saberes que asseguram a integração social, e como instância de seleção social que deve contemplar, dentro da ordem e da harmonia, uma divisão do trabalho cada vez mais complexa.” (2006, p.110)

Ferreira (2006) quando fala em educação sobre a ótica cultural, afirma que: “a teoria cultural da educação trata a educação como campo de lutas e conflitos simbólicos pela impossibilidade de significados e de hegemonia cultural”, e que também “propõe que a leitura do campo da educação deva se dar, com prioridade, na ótica dos conflitos culturais e não dos interesses e conflitos de classes” (2006, p.115)

Saviane (1983) afirma que, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos, o primeiro entende que a educação funciona como instrumento de equalização social, pelo qual podemos assim, superar a marginalidade, enquanto no segundo grupo afirma que a educação funciona como instrumento de discriminação social, portanto pode ser considerado com fator para a marginalização.

Segundo Freire (2001), a problemática da violência nas escolas está associada aos sentimentos de insegurança vivenciados, em que na literatura educacional podemos chamar por *ethos* o clima de escola, já o de um grupo ou de uma organização é resultado de todas as forças que integram um sistema psicossocial, os comportamentos e motivações dos indivíduos, os seus papéis, a dinâmica dos grupos, os sistemas de influência e a forma de exercício da autoridade, continuando com o pensamento da autora: “na escola como noutros contextos educativos, as crianças e os jovens só aprendem a ser responsáveis se lhe forem atribuídas responsabilidades” (Freire 2001, p.6).

Para Candau (2003), a escola não representa mais um local que transmita segurança e que possa ser de socialização, o que ocorre no cotidiano, é uma escola que caminha para violência e que está passando por uma crise, precisando urgentemente ser repensada no seu papel social, podendo ser constatado, quando “apesar do grande interesse da mídia e da sociedade, em geral, pela problemática de violência urbana, as questões referentes às relações entre violência e educação ainda são pouco estudadas” Candau (2003, p.140).

Justo (2006) afirma que apesar de toda falta de apoio, de recursos e a presença de tantos outros problemas que desabam sobre a escola, a qual continua sendo respeitada, valorizada e reconhecida como instituição, imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Continua sendo uma base de sustentação da sociedade, determinante para “construção da cidadania, do desenvolvimento tecnológico e da expansão da economia” (p. 35).

Sposito (2001) afirma que, a princípio, não existe relação entre nível de desenvolvimento-econômico de determinado estado e depredação escolar, no entanto, as pesquisas apontam que as escolas com maior quantitativo de alunos, são consideradas como as mais violentas, principalmente aquelas localizadas nas grandes capitais; podemos observar a violência inserida dentro do contexto escolar, onde tem sido o local em que se apresentam as diversas formas hostilidade, desde depredações, como agressões físicas e verbais, causando indignação e muita preocupação para quem está vivenciando esta situação como: gestor, corpo docente, corpo discente, pais e até a comunidade, na qual a escola está inserida.

Segundo Candau (2003), a escola que antes era vista como um espaço no qual a criança e o adolescente estaria protegido da violência que ocorria nas ruas, hoje não podemos dizer o mesmo, pois apesar de várias formas de burlar a entrada da violência por meio de: muros altos, grades, presença, muitas vezes, do policial, portões eletrônicos e câmaras em alguns casos, no entanto nada disso se torna medida eficaz para prevenir a violência na escola, pois “afirma que a violência não pode ser analisada como um fenômeno isolado, pois é parte de um processo mais amplo, que diz respeito ao contexto social como um todo” (2003, p. 140).

Segundo Lisboa (2001), a entrada da criança na escola, surge como passagem importante para o seu desenvolvimento, portanto é necessária uma adaptação dessa, para que ela não desenvolva agressividade às mudanças que ocorrem.

Ainda se reportando a Lisboa (2001) em estudo comparativo, há a identificação que crianças vítimas de violência doméstica, comumente sofrem agressões verbais por parte dos professores e respondem com agressões físicas como estratégia de *coping* (conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas, para adaptarem-se às circunstâncias adversas ou estressantes), enquanto as crianças que não sofrem violência doméstica buscam apoio para receber ajuda com seus problemas.

“Segundo Lisboa (2001), o casal que tem na sua rotina atitudes de violência, compromete a qualidade da autoridade, neste sentido, às crianças fruto desta família, procura imitar atitudes vivenciadas no seu lar, reproduzindo no ambiente nos quais interagem, sendo assim “uma criança que é agredida pelos pais pode atacar outra criança fisicamente, destruir brinquedos ou objetos da sua casa, quando experimenta situação de estresse.” (2001, p.21)

A situação só vem a se agravar, na medida em que a escola não procura enxergar o que ocorre a sua volta e ao mesmo tempo, não discute com todos os envolvidos na busca por soluções, tem que haver a integração da escola com a comunidade na qual ela está inserida e principalmente com os pais das crianças e adolescentes que frequentam esta instituição onde:

“Observa-se hoje, uma sociedade marcada por uma forte anorexia moral, que se reflete no descompromisso, causado pelo sentimento individual de apatia em relação à vida social, na ausência de utopias, na perda do sentido de viver, na falta de solidariedade, na ausência de parâmetros definidos sobre o que é certo e errado.” (Candau, 2003, p.38)

Para Cândido (1976, apud Silva, 2004), uma das características marcantes da escola, enquanto grupo social é a existência e a coexistência de duas estruturas: formal e informal. A estrutura formal é resultante da organização deliberada e consciente das autoridades escolares e educacionais, é o domínio das normas escritas, regras e organogramas, é a estrutura administrativa escolar e pode ser comum a todo um sistema de escolas. Porém, segundo o autor as normas escritas, muitas vezes, não funcionam na

prática, em lugar delas as normas não escritas, resultantes da dinâmica social da escola (estrutura informal), são aceitas como legítimas. Assim sendo, a realidade estrutural de cada escola, adquire suas próprias características e sua estrutura informal é única, embora características gerais possam ser identificadas em cada contexto social onde estas se encontram.

O homem passa a ter compromissos sociais relevantes, fazendo distinção entre o bem e o mal, para que possa intervir socialmente de forma positiva, diante dos valores a ele repassados pela educação e pela família também. Sendo assim, afirma Morin (2008, p.65) que:

“A educação deve contribuir para autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.”

Dentro do atual contexto em que a escola está inserida, cenário de uma sociedade de exclusão, Xiberras (1996) afirma que o excluído, é aquele em que se sente rejeitado para fora dos nossos espaços, dos mercados tanto materiais como simbólicos.

A escola reproduz e acentua a desigualdade social e “a exclusão escolar é o resultado dessa escola democrática de massa e que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (Dubet, 2003, p.56).

Na busca por uma educação de inclusão, deve-se procurar formar cidadãos democráticos, conscientes e cujas atitudes sejam voltadas para o bem da coletividade, como justiça, respeito e solidariedade. Assim sendo, Sawaia afirma que “a exclusão é processo complexo multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (1999, p.9).

É imprescindível que a escola busque por ajuda de toda sociedade, para esta mudança e como não poderia deixar de ser, principalmente, porque todos que fazem parte da comunidade, sendo este o objetivo da pesquisa, analisar o contexto social da comunidade em que a escola está inserida, nesse sentido Sawaia (1999, p.12) afirma que, “todos os estudos reforçam a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social”.

Charlot (1976 apud Giolo 2011) comprovou que a educação é um ato político, quando aponta quatro sentidos para a mesma e afirma “que a educação é política, mas não apenas para defender que ela é um ato político e sim para demonstrar no que a educação é política” (p.33) e que:

“1- A educação transmite modelos sociais diferentes de acordo com o grupo social a qual a criança pertence.

2- A educação é responsável pela formação da personalidade, baseada em normas e valores que estão presentes na própria estrutura social, permitindo que as crianças incorporem os mecanismos psíquicos de identificação com o seu grupo.

3- A educação propaga ideias políticas de (sociedade, justiça, liberdade e igualdade).

4- A escola que tem como encargo a educação se direciona de acordo com as regras gerais da sociedade.”

Charlot(1976 apud Giolo 2011) ao se referir ao desvio educativo, afirmou que a escola pode ser considerada um universo neutro, isolado do mundo, no qual o aluno vive relações ideais, sem envolvimento com seu cotidiano, logo o mesmo afasta-se dos seus problemas, vivendo outra realidade para depois voltar e melhor servir a este mundo.

Dubet(1994 apud Giovanni 2011, p.95) afirma que “a escola deixa, assim, de ser uma instituição, passando a obedecer a uma racionalização centrada nos atores que, por sua vez, constroem um novo perfil da escola ao construírem sua própria experiência escolar”.

E ao se referir ao sistema que envolve a escola, Dubet afirma que,

“O sistema escolar traça uma verdadeira fronteira social”: nos meios populares a escola é vista pelos alunos como um “lugar de violência” e uma “experiência de dominação social”, para a classe média, a escola se mostra aos alunos como um “lugar de competição social” e como um “prolongamento de seu próprio universo social e cultural.” (p.99/100)

A educação através da escola deve ter o papel de ajudar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades, para que o mesmo possa se fazer presente nesta sociedade desigual, Lucinda (2001) afirma que:

“Numa sociedade marcada pelo individualismo, pela apatia social, pela falta de solidariedade, pela confusão no que se refere ao certo e errado, certamente não constitui tarefa fácil estabelecer limites e/ou construir regras disciplinares. Pais e educadores, não querendo repetir, com seus filhos (as) e alunos (as), o modelo de educação autoritário em que, muitas vezes, foram criados, têm dificuldades em estabelecer limites e regras de disciplina.” (Lucinda, 2001, p. 42)

Justo (2006) defende que tanto a escola como a família está entre as instituições pilares do período da modernidade, sendo a família a responsável pela procriação e socialização primária; e a escola a socialização secundária, “a situação da criança fora da escola é vista como mais grave do que fora da família”. De acordo com o autor, a escola continua resistindo ao tempo, valorizada, preservada e sólida.

“Apesar de terem funções e tarefas diferentes e específicas, todas essas instituições foram criadas ou remodeladas na modernidade sob uma mesma lógica ou sob um mesmo princípio de organização da sociedade, das relações humanas e de exercício do poder e de dominação: o princípio do confinamento.” (2006, p.28)

É sabido o importante papel da escola na formação do aluno, porém, muitas vezes, a escola não consegue atingir mudanças na vida deles, pois muito dos “alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos”, segundo Benavente (1994, p. 27). Dessa forma, é necessário que haja todo um trabalho entre a escola, governo, comunidade e família para que não haja essa evasão escolar, pois o processo de formação do discente não irá ser concretizado.

CAPÍTULO III:

A FAMÍLIA

3.1. Família e Escola

Ao realizar uma retrospectiva da história da família a partir do século X, e tomando como base Ariès (2011), é visto que a família era desconhecida, como também a criança. Através do estudo iconográfico foi constatado que a mulher começou a aparecer nas imagens ao lado do homem (sempre presente nas figuras); mas eles não representavam propriamente uma família, pois as crianças só foram retratadas no século XVI. A criança começou a ser exposta em retratos de família, sempre, em momentos de distração e ao lado de adultos. Apesar de essas aparições tornarem-se constantes, as crianças ainda não eram representadas nos calendários, pois era “como se essa tradição iconográfica antiga tivesse hesitado em aceitar esse elemento tardio” (2011, p.134).

A partir da dissolução do estado, a linhagem e a indivisão do patrimônio se fortaleceram. Com a dissolução do estado e com uma nova distribuição de poder; o homem tornou-se mais independente e livre, podendo residir com quem desejasse, com amigos ou pessoas dos mesmos laços sanguíneos. Por uma necessidade de proteção, pois era preciso buscar amparo contra os riscos, esses laços acabaram estreitando-se. Os integrantes que pertenciam aos mesmos laços sanguíneos dividiam-se em dois grupos, diz Ariès (2011, p.143).

“A ideia essencial dos historiadores do direito e da sociedade é que os laços de sangue não constituíam um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou mesnie, que pode ser comparada a nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral.”

A família ou mesnie, como aludido anteriormente, eram constituídas por alguns membros da linhagem enfraquecida, com vários casais em que os pares compartilhavam o mesmo espaço, pois se negavam a dividir os bens com outros casais. Afirma Ariès (2011, p.143) que “essa tendência a indivisão da família que, aliás, não durava além de duas gerações, deu origem as teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal”, essa indivisão ocorria também entre os cônjuges, no qual o esposo e a esposa possuíam cada quais seus bens, e a negociação e transação deles ocorria de forma isolada.

No final da Idade Média e início da Idade Moderna, o relacionamento entre os integrantes da família começa a perder espaço para outras formas de relações humanas, o homem começa a utilizar cada vez mais o seu tempo diário para conviver com pessoas da comunidade, “quanto mais o homem vive na rua ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, de orações, mais essas comunidades monopolizam não apenas seu tempo, mas também seu espírito, e menor é o lugar da família em sua sensibilidade” Ariès (2011, p.164).

Devido a essa falta de intimidade e do contato constante com a família, o sentimento familiar não foi cultivado e por isso praticamente não existiu.

As outras formas de relacionamento passaram a absorver o tempo dos integrantes da família, fazendo com que a interação familiar e o isolamento, já diminuídos pelo fato dos filhos morarem na casa de terceiros; diminuísse mais ainda. Segundo Ariès (2011, p.164), “os progressos do sentimento de família seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica. O sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior, ele exige um mínimo de segredo”.

A criança não tinha muita expressão e relevância na família. A falta de contato e afeição com os entes familiares ocorria, principalmente, pela forma como a transmissão de conhecimentos para as crianças ocorria. Para Furnival (apud Ariès, 2011, p.154).

“A falta de afeição dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude com relação às suas crianças. Após conservá-las em casa até a idade de sete ou nove anos, eles as colocam, tanto os meninos, como as meninas, nas casas de outras pessoas, para ia fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos. Elas são chamadas então de aprendizes. Durante esse tempo, desincumbem-se de todas as tarefas domésticas. Há poucos que evitam esse tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam suas crianças para casas alheias, enquanto recebem em seu próprio lar crianças estranhas.”

Segundo o estudo iconográfico realizado por Ariès (2011), constatou-se que a família assumiu um novo lugar na vida sentimental dos séculos XVI E XVII, “é significativo que nessa época tenham ocorrido mudanças importantes na atitude da família para com a criança” (Ariès 2011, p.154)

A evolução e transformação no comportamento dessa família desde o século XVI até o século XVII modificou suas relações internas com as crianças. O costume da família dessa época, a medieval, interferiu diretamente na educação de seus filhos e de futuras gerações.

A família, para Ariès (2011), possuía uma realidade moral e social maior do que a sentimental, tinha uma função social e moral mais significativa do que a sentimental, principalmente, quando a análise era feita entre as classes sociais, mostrando grandes divergências de valores e de funções entre elas, “as famílias muito pobres não correspondiam além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo (...) no meio rico, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra e o nome” (Ariès, 2011, p.159).

Durante anos, esse sentimento não conseguiu desenvolver-se devido, principalmente, ao distanciamento entre pais e filhos, ocasionados pela forma como a aprendizagem ocorria na época, acentuado ainda mais pelo aumento da sociabilidade entre as pessoas da comunidade. Entretanto, devido a escola, as crianças voltam para seus

respectivos lares; mas isso foi o suficiente para equiparar-se aos preceitos que a família moderna pregava, ou seja, um maior isolamento entre os principais entes, com o intuito de aflorar os sentimentos familiares e a intimidade, Ariés (2011) na sociedade do século XVII, ao se referir às relações sociais, afirma que:

“O êxito material, as convenções sociais e os divertimentos sempre coletivos não se distinguiam como hoje em atividade separadas, assim como não existia separação entre a vida profissional, a vida privada e a vida mundana ou social. O essencial era manter as relações sociais com o conjunto do grupo onde se havia nascido, e elevar a própria posição através de um uso hábil dessa rede de relações.” (Ariés, 2011, p.164)

Os pais estavam mais próximos sentimentalmente e fisicamente dos seus filhos, devido às mudanças de hábitos que a proliferação da escola gerou. O ambiente familiar era completamente diferente e as crianças tornaram-se o cerne da família; e a preocupação com sua educação tornou-se prioridade. De acordo com Ariés (2011, p.159), “Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e à supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa.” Entretanto a extensão dessa escolaridade era difundida apenas entre os meninos, estendendo-se apenas a camada média da hierarquia social; ficou disponível entre as meninas apenas antes do século XVIII e início do XIX.

Os tratados de civilidade, para Ariés (Ibid), na segunda metade do século XVII, mantiveram seu semblante tradicional, mesmo sofrendo algumas mudanças, elas passaram a guardar um espaço maior as recomendações dirigidas apenas às crianças. Essa proposta não tinha o intuito apenas de inicializar as crianças no mundo dos adultos, mas sim, em dar mais atenção à vida escolar das crianças. Essa postura é uma consequência do desenvolvimento da escola e da particularização da infância, faixa de idade que adquiriu muita importância. Esses manuais não eram apenas meras memórias de práticas acertadas, e sim aconselhamentos para pais e filhos. Em uma das recomendações, é dito para as crianças que elas deverão repetir em casa o que aprenderam na escola e/ou vice-versa. No seio familiar, há registros de explicações para o seu comportamento, deveres, responsabilidades e a sua conduta diante das crianças.

Entretanto, mesmo a educação familiar estando com atributos modernos, o tratado de civilidade não perdeu seu prestígio, nem uso; pois os educadores admitiram que o “comércio do mundo”, ou seja, as praças, as ruas, os cafés, os pontos de encontros habituais, continuavam a ser fundamentais, e visto também que a concentração familiar em volta da criança não era contra aos clássicos costumes de sociabilidade.

As relações sociais eram o foco, mas poucos eram os lugares onde as pessoas poderiam se encontrar para se relacionarem, havia pessoas que mantiveram antigos hábitos

de se encontrar fora de casa, na rua, porém a maioria agrupava-se dentro das casas e segundo Ariès (2011, p.178).

“A sociedade dos séculos XVI e XVII era uma sociedade sem cafés ou pubs: a taberna era um lugar de jovens arruaceiros (...). Não havia outros lugares públicos além das casas particulares, ou, ao menos, algumas delas, as grandes casas, rurais ou urbanas.”

As residências das pessoas mais afortunadas tornaram-se locais para encontros e reuniões. Elas formavam um verdadeiro grupo social, segundo Ariès (2011, p.179).

“(...) as casa dos ricos abrigavam, além da família propriamente dita, toda uma multidão de criados, empregados, clérigos, caixeiros, aprendizes, auxiliares etc(....). Sozinhas, elas formavam um verdadeiro grupo social.”

Essas habitações desempenhavam uma função pública, pois para muitos era o único lugar onde clientes, parentes e amigos podiam se reunir. Muitas das visitas eram apenas profissionais, além das de amizades e das temporais. Não havia cômodo específico para os encontros, tudo era feito em um mesmo espaço, segundo Ariès (2011, p.180).

Tudo se passava nos mesmos cômodos onde eles viviam com sua família. Esses cômodos, porém não eram mais especializados do ponto de vista doméstico do que profissional. Eles se comunicavam entre si. Pela falta de privacidade e isolamento, as pessoas viviam em ambientes muito promíscuos. As famílias e outros entes que habitavam esse espaço eram vistos como núcleos de uma sociedade. Ao redor deles, acabou-se instalando círculos concêntricos de relações.

Já as pequenas casas, segundo Ariès (Ibid), acabavam por não possuírem finalidade para a sociedade e para os entes que nela habitava, além de não servirem como moradia adequada, por não possuir uma estrutura física apropriada, ou seja, um espaço mínimo para a vida familiar tornar-se existente e o sentimento de família se desenvolver. Ao contrário do que ocorre nas casas grandes, cujo meio cultural do sentimento da infância e da família foi descoberto. Foi para as famílias que se formavam nessas grandes habitações que os moralistas educadores escreveram seus tratados e para os quais os colégios se expandiram.

A relação de sociabilidade por bastante tempo foi contrária ao sentimento familiar, pois não existia intimidade nessa relação. Nos séculos XVI e XVII, prosperou uma relação nova e/ou consciente entre pais e filhos a respeito da infância e da família, não destruindo a anterior, porém dessa evolução e consciência a respeito da intimidade e da infância e família, não iriam durar após a evolução dos costumes e intimidade.

A divisão e isolamento dos cômodos da casa foram uma nova forma de equivaler-se a essa nova apreensão em se proteger contra o mundo. Essa separação das partes da

casa e necessidade de isolamento surgiu inicialmente entre a burguesia e a nobreza, sendo considerada uma das principais mudanças na vida cotidiana. No fim desse século, havia novas formas de relacionar-se com o “mundo externo” e não se podia visitar um amigo a qualquer momento, pois havia dias específicos para isso ou então cartões eram enviados pelos criados. Esse novo costume pretendia dividir melhor a vida profissional, privada e mundana, na qual havia espaços específicos para cada tipo de vida. As novas organizações do lar e dos hábitos acabaram disponibilizando um maior espaço para a intimidade, sendo preenchido por uma reduzida família, as crianças e os pais, excluindo-se os amigos, criados e clientes.

As antigas formas de tratamento eram formais, mas já não eram mais utilizadas como antes. As crianças eram nomeadas por diminutivos familiares ou apelidos; essa forma era um jeito das pessoas se auto denominar de forma distinta dos estranhos.

Os pais passaram a preocupar-se mais com a vida de seus filhos, mesmo em alguns momentos que eles estivessem distantes; eles procuravam sempre tomar conhecimento sobre como estavam suas crianças. As questões sobre saúde e higiene passaram a ganhar importância também.

Havia uma relação entre o progresso do sentimento de infância, da higiene, da preocupação com a criança e com sua saúde. A educação da criança também passou a receber mais cuidado e importância e passou, junto com a saúde, a ser uma das principais preocupações dos pais.

A criança, no século XVII, tornou-se mecanismo de especulação matrimonial e profissional, com o intuito de estimular o desenvolvimento da família perante a sociedade. As crianças e as famílias passam a se isolar da sociedade e a não ser mais aquela família do século XVII, aberta ao mundo e sociável dos amigos, criados, clientes; agora eles eram a família moderna.

A principal característica dessa família moderna era a preocupação com a igualdade entre seus filhos; desigualdade entre eles agora é considerada uma injustiça que não se podia tolerar. O direito de primogenitura foi abolido pelos costumes e não pelo código civil ou Revolução.

No fim da Idade Média aos séculos XVI e XVII, a criança, havia conquistado um espaço ao lado dos seus pais, lugar este que antes não existia, devido ao costume que determinava que elas fossem alocadas na casa de terceiros. A principal característica que diferencia essa família da da época medieval, foi a volta da criança ao lar. Ela se tornou componente relevante na vida cotidiana, e os pais passaram a se importar com o futuro, educação e carreira delas.

A família moderna preocupa-se em promover suas crianças de forma particular, depositando toda sua energia nessa causa. Essa família isola-se do mundo e se opõe a sociedade ao grupo isolado de pais e filhos.

Szymanski (1997) afirma que, a família nuclear burguesa surge no início do século XVIII, partindo da necessidade de permanência dos filhos com seus pais, “da privacidade, a preocupação de igualdade entre os filhos”, o início das atividades da escola e “o sentimento de família valorizado pelas instituições (principalmente a igreja...)” (1997, p.24).

As instituições surgiram a partir da complexidade da sociedade, assim como a reprodução se organiza institucionalmente, nesse contexto surge a família como instituição para reprodução, para Bilac (2002) “a reprodução não se “descola” da economia e da política para uma existência autônoma, mas para estabelecer novas relações com a economia, com a política, com o Estado” (p.32) e,

“A reprodução humana nos grupos sociais não é, a priori, a reprodução do grupo social: a reprodução dos pobres não é a reprodução da pobreza, a reprodução dos operários não é a reprodução da classe trabalhadora. O que reproduz os negros como minoria sociológica não é a cor de seus filhos, mas o estigma, o preconceito e condições socioeconômicas adversas.” (2002, p.32)

Abramovay (2002), ao se reportar ao relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, reforça que: ‘a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas’, nesse sentido, “a exposição a atos de violência no âmbito doméstico destruiria a autoestima dos jovens, que se encontrariam inseguros, sem referências, já que os pais seriam os agressores, seus algozes”, (2002, p.51), reafirmando a posição da autora, é no seio da família desestruturada que:

“A violência doméstica seria um elemento desencadeador do que poderia ser denominada cadeia de violências ou reprodução de violências. Pais e mães violentos que têm os filhos como suas vítimas, que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas.” (2002, p.51)

Ao falarmos na família, não devemos esquecer que apesar da grande importância na educação em valores morais, na relação que pais devem passar para seus filhos, devemos lembrar que os jovens de hoje, adquirem a sua identidade também fora do seio familiar, tanto na escola como no entorno da mesma ou na comunidade em que vive nesse sentido é bom sempre lembrar que o papel da família e saber como é importante a responsabilidade dos adultos quando o assunto é criança, e como afirma Lisboa (2001, p.21), “às crianças agredidas e frustradas por adultos, tendem a manifestar agressividade,

principalmente, para com seu grupo de iguais, enfrentando muitas dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais”.

Segundo Szymanski (1997), o sentimento de família, muito contribuiu para,

“Com o surgimento da escola, da privacidade, a preocupação de igualdade entre os filhos, a manutenção das crianças junto aos pais e o sentimento de família valorizado pelas instituições (principalmente a igreja), no início de século XVIII, começa a delinear-se a família nuclear burguesa.” (p.24)

Em relação às imbricações entre família e violência, lembramos aqui o trabalho de Sarti (2002), que faz uma exaustiva análise da realidade da família, da pobreza e da exclusão no Brasil, quando afirma que a relação entre família e escola precisa ser repensada e se está condizente quanto ao seu papel social diante dos filhos, pois está deixando a desejar, é nesse núcleo que as crianças e jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam, conceitua que “a família como ordem moral, fundada no dar, receber e retribuir contínuos, torna-se uma referência simbólica fundamental, uma linguagem através da qual os pobres traduzem o mundo social, orientando e atribuindo significado as suas relações dentro e fora de casa” (Sarti, 2002, p.86).

Segundo Waiselfisz (1998), a família deveria ser a instituição pela qual são repassados valores de respeito, ética, solidariedade, dignidade e outros, no entanto está ocorrendo o contrário, devido a algumas causas do próprio meio, como: pobreza, violência doméstica, alcoolismo, promiscuidade, ausência de valores, drogas, roubos e até detenção e que a família atual,

“não é uma instituição estática, move-se tanto nos espaços das construções ideológicas, quanto no papel que exerce na organização da vida social na sociedade atual, apresenta-se como lugar de troca, de construção de personalidade e, ao mesmo tempo, lugar de conflitos e tensões.” (Waiselfisz, 1998, p.70)

Sarti (2002), por meio da análise das relações entre homem e mulher na família pobre, pode-se perceber que a dificuldade de afirmação individual, tanto para o homem como, particularmente para mulher, que tem uma posição subordinada na hierarquia familiar é expressa fundamentalmente como uma questão de ordem moral, a pobreza, violência doméstica, detenção prisional entre outros são as principais causas que deterioram o ambiente familiar. Geralmente, as pessoas com esse tipo de estrutura familiar são alvos de violência, nesse sentido Sarti “afirma que a família, pensada como ordem moral, constitui o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social” (2002, p.22).

Segundo Sarti (2002), a família pobre funciona como uma rede, com ramificações na rede de parentesco, resultando em obrigações morais que envolvem seus membros, dificultando a sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizando sua existência com

apoio e sustentação básicos e, “como a família se delimita por obrigações morais que unem seus membros, como uma forma de solidariedade orgânica no sentido durkheimiano, a identidade dos pobres se estabelece também por um referencial moral” (2002, p.131).

Sarti (2002) enfatiza que, ter a família como referência simbólica, é sobrepor à ordem moral sobre a legal, julgando e avaliando o mundo social, a partir de critérios pessoais, dificultando assim em estabelecer critérios morais. É importante lembrar da responsabilidade e do papel da família enquanto instituição, com relação à violência sofrida por seus filhos no seu cotidiano, em que às mesmas, tentam repassar obrigações que deveriam ser suas para a escola, ressalta a situação social da família, “com uma ênfase ora econômica, ora política, definia-se a condição social dos pobres a partir da exploração do trabalho pelo capital e, mais recentemente, pela ausência de reconhecimento de seus direitos de cidadania” (2002, p. 36).

A democracia, segundo Córdia (1997 apud Candau 2003) afirma que tem que estar inserida no debate familiar, em virtude de que:

“Famílias onde há pouco debate sobre decisões, pouca interação social, poucas atividades compartilhadas, onde a disciplina é errática e, quando ocorre, é dura e ameaçadora, e onde há muita disputa por dinheiro, são famílias nas quais o risco de violência entre os pais e desses contra os filhos é mais provável.” (Córdia, 1997, p.40/41 apud Candau, 2003, p.149)

Segundo Bilac (2002), a família chamada de agrupamento, era formada por um chefe que tinha poder sobre a mulher, os filhos e escravos, “desde então, o termo família tem designado instituições e agrupamentos sociais bastante diferentes, entre si do ponto de vista de sua estrutura e funções” e que segundo Engels:

“O termo família é derivado de famulus (escravo doméstico) e foi uma expressão inventada pelos Romanos para designar um novo organismo social que surge entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e a escravidão legal.” (2002, p.31)

A forma de viver, para Sarti (2002) vai se solidificando através do cotidiano da família e que “ela se relaciona com o parentesco, mas não se confunde com ele”. O parentesco resulta de uma estrutura formal que se apresentam pela combinação de três tipos de relações, como: de irmãos, pai e filho, mãe e filho e pelo casamento, culminando no grupo social que é a família, na qual estão presentes estas relações (2002,p.40).

“Quando grandes áreas da vida de uma pessoa não são mais compostas por padrões e hábitos preexistentes, o indivíduo é continuamente obrigado a negociar opções de estilo de vida. Além disso -e isto é crucial – tais escolhas não são apenas aspectos externos ou marginais das atitudes do indivíduo, mas definem quem o indivíduo é.” (Giddens apud Sarti, 2002, p.44)

Sarti (2002, p.45) afirma que, “a criança que é educada à base de imposições de regras, sem entender o porquê”, ou a criança que não questiona as regras e as aceita

passivamente, no futuro será um adulto que não saberá tomar decisões. Através da mesma autora, podemos explicar que consiste a moral autônoma, quando:

“Piaget mostrou como a autoridade baseada no respeito mútuo constrói uma moral autônoma, enquanto que a autoridade exercida pelo respeito unilateral gera uma moral heterônoma em que o sujeito é incapaz de agir e julgar com seus próprios recursos: A autonomia, segundo Piaget, consiste em compreender o porquê das leis que a sociedade nos impõe e que não somos livres de recusar.” (p. 45)

CAPÍTULO IV:

CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo geral

Analisar a percepção dos alunos e dos professores, sobre a violência que envolve a escola.

4.1.2. Objetivos específicos

- Identificar os tipos de violência no cotidiano escolar, de acordo com os alunos e professores.
- Identificar os espaços de maior incidência de violência, na escola.
- Identificar as formas de violência, na relação entre professores e alunos.

4.2. O Método

O presente capítulo retrata os procedimentos metodológicos utilizados na recolha de dados. O método escolhido para nossa investigação é classificado como uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Executada através de alguns instrumentos de pesquisa, como a entrevista semiestruturada e o questionário. A pesquisa é definida como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” (Gil, 1987, p.43).

O intuito da nossa investigação é analisar a percepção dos sujeitos, alunos e professores, perante a violência escolar. O modelo de pesquisa escolhido oportuniza uma maior conciliação com a experiência desses atores, auxiliando no objeto da pesquisa.

A pesquisa, investigação minuciosa, possui o intuito de desvendar, expandir e examinar o conhecimento existente; pois o ser humano precisa amplificar e testar a compreensão que detém a respeito do mesmo (Gressler, 1983).

A investigação origina-se, primeiramente, quando se tem um problema, pergunta ou dúvida não solucionável (Minayo 2009). Através da pesquisa se consegue uma melhor compreensão do tema investigado, propiciando, assim, a obtenção de dados e uma interpretação superior do mesmo ou alcançando a solução do problema. Outro autor que ratifica essa afirmação é o escritor Gil (1987, p.43), quando menciona que a pesquisa possui o intuito de “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

A pesquisa precisa atrelar a prática e a teoria; e o pensamento e ação requerem certo vínculo, uma vez que é o estudo que irá fomentar a atividade de ensino e atualizar frente à realidade. Primeiramente, o problema necessita certa inserção na vida prática, pois as questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2009)

A pesquisa quantitativa, como o próprio vocábulo expressa, consiste no uso da quantificação para a coleta das informações e no trato dela; utilizando métodos, desde os mais simplórios, como percentual, média, as mais profundas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. (Richardson, 2009).

Já a análise qualitativa, segundo Richardson (2009) é a opção mais eficaz quando se almeja estudar e analisar “fenômenos sociais”. Outro autor que também sustenta essa tese é Gonzaga (2006, p. 69), quando menciona que “utilizamos a pesquisa qualitativa por crermos que em educação não podemos somente nos deter em aspectos quantitativos”.

A pesquisa qualitativa também tem seu uso e preferência justificado pelo autor Minayo (1994 apud Gonzaga, 2006, p.71), quando ele menciona que:

“O imaginário do sujeito pesquisado não pode ser quantificado, pois seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.”

Apesar disso, a pesquisa não pode ser idealizada apenas utilizando o método qualitativo, a investigação poderá se tornar difícil, pela exigência da preparação de teorias, a partir de investigações isoladas (Gomes e Araújo, 2005).

Os pesquisadores das áreas de ciências exatas e naturais manifestam aversão aos enfoques qualitativos; por outro lado, os estudiosos sociais estão começando a censurar a abordagem positivista. De acordo com Barros e Lehfeld (2003, p.32):

“Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórica – social. Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções.”

Apesar de essas abordagens demonstrarem clara oposição, alguns estudiosos, como os autores Hatt e Goode, não conseguem diferenciar aspectos qualitativos e quantitativos com nitidez. Segundo Hatt e Goode (1973 apud Richardson, 2009, p.79):

“A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’, ou entre ponto de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.”

No meio científico, atualmente, nota-se uma propensão que se volta para um novo paradigma metodológico, apto para fornecer satisfatoriamente as necessidades do pesquisador, o modelo quanti-qualitativo (Gomes e Araújo, 2005).

O uso de ambos os enfoques nas pesquisas também é defendida por May (2004, p.146) quando menciona que:

“(...) ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa – qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor que a outra-, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.”

A abordagem qualiquanti consegue unir métodos de estudo que reúnem, ao mesmo tempo, a análise estatística e investigação dos significados das relações humanas. Tornando propício um entendimento superior do tema analisado e auxiliando a interpretação dos dados adquiridos (Silva e Menezes 2011).

A inter-relação entre os métodos qualitativos e quantitativos é mencionada também por Chizzotti (2006, p.84), quando ele diz que “algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos”. Ratificando que ambos os métodos são importantes; cada um traz benefícios peculiares para pesquisa.

A preferência pelo método qualiquanti se deu ao percebermos que estudos desse porte necessitam da associação dos aspectos quantitativos e qualitativos. Esse tipo de abordagem propicia, segundo Gouveia (1984; Thiollent, 1984) que a realidade seja representada de forma objetiva e subjetiva.

4.3. O Método Escolhido

Uma das dificuldades iniciais com que os pesquisadores se defrontam está relacionada com a seleção da abordagem metodológica da pesquisa. Há uma extensa variedade de abordagens advindas das ciências exatas ou humanas considerando uma imensidade de objetos de análise, que podem ter inúmeros direcionadores: uma seleção antecipada com base na literatura ou em um dado autor específico (como no caso da obra de YIN, 2010 para estudo de caso), uma indicação do orientador, um conselho de um colega, ou intimidade com algum método já utilizado anteriormente.

Outros elementos que geralmente são analisados são relacionados às contingências típicas de condução da pesquisa, integradas ao objeto de estudo, adjuntos ao tempo livre para a finalização da pesquisa, assim como aos recursos financeiros e de tempo para suporte ao trabalho.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, destaca-se o estudo de caso, tipo esse adotado nesta pesquisa. A estratégia de Pesquisa “Estudo de Caso” é compreendida como uma colocação que confronta e critica a metodologia de pesquisa tradicional ou positivista. À medida que a pesquisa tradicional se alicerça em uma realidade exclusiva, concreta e fragmentável, o estudo de caso sugere inúmeras realidades que são produzidas de forma holística.

O estudo de caso, segundo Yin (2010), é uma pesquisa empírica que compreende três características: 01. Apura um fenômeno contemporâneo inserido no contexto do mundo real; 02. As fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se mostram notadamente explícitas; 03. Inúmeras fontes de evidência podem ser aplicadas.

Algumas aplicações, segundo Yin (2010), podem ser destacadas para pesquisa por meio de estudos de caso: esclarecer a conexão causal em intervenções no mundo real, que se demonstre como mais complicadas do que as estratégias de pesquisa experimentais ou de levantamentos; retratar o ambiente do mundo real, no qual a intervenção acontece; utilizar algumas situações nas quais a intervenção a ser examinada não se apresenta nitidamente determinada.

A abordagem qualitativa metodológica do Estudo de Caso é uma das alternativas de método de pesquisa apropriado para investigações em espaços educacionais, porque os vínculos que são construídos são complexos e não existe o domínio sobre o comportamento humano (Yin, 2010). Nessa lógica, o Estudo de Caso se favorece de características associados à subjetividade da pessoa que conhece (pesquisador) a respeito de quem é conhecido (sujeitos da pesquisa). O parâmetro da objetividade determinado por meio do paradigma positivista continha a divisão entre sujeito da pesquisa, pesquisador e objeto de estudo. Em Estudo de Caso os conhecimentos antecedentes, as interrogações provenientes do contato do pesquisador com o objeto de estudo são formas que engrandecem a pesquisa.

O nível de qualidade do Estudo de Caso, segundo Gil (2002) e Yin (2010), está na capacidade do pesquisador em trabalhar com as evidências, pois não existem fórmulas ou métodos para orientar a análise. Então, é necessário possuir a habilidade em adicionar à investigação as percepções, emoções e intuições do pesquisador. No andamento do estudo, acontece a dedicação extrema do pesquisador para com o objeto. A pesquisa é marcada por valores, inexistindo neutralidade, e sim um posicionamento epistemológico transparente.

A partir do embasamento dessas características mencionadas anteriormente, tendo em vista o fato do estudo de caso ser em um ambiente escolar, e considerando a pré-pesquisa com fontes secundárias, determinamos pela escolha de um estudo de caso

simples para realizar a investigação da percepção de professores e alunos a respeito da violência escolar na Escola Cônego Jonas Taurino.

4.4. Lócus da Pesquisa

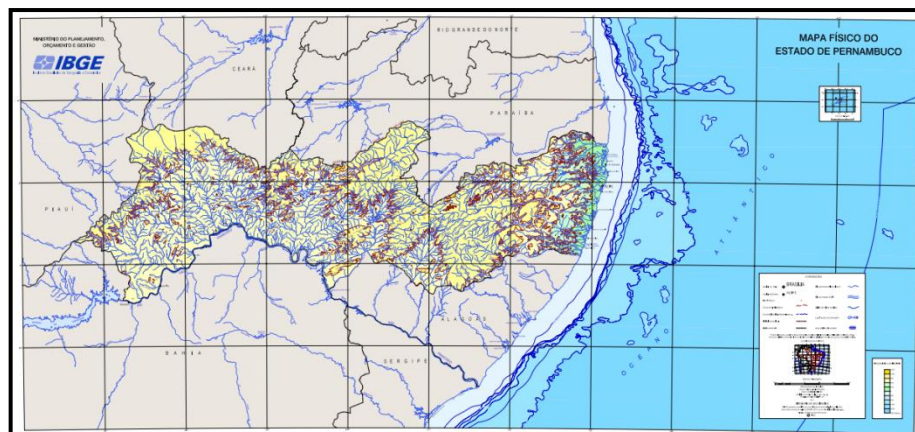
4.4.1. Contextualizando a População do Estudo

A nossa pesquisa foi realizada em uma escola no Município de Olinda, no Estado de Pernambuco. Olinda é a terceira maior cidade de Pernambuco, fica atrás apenas do Município Jaboatão dos Guararapes e Recife; abrigando uma população de 377.779 habitantes. A cidade detém uma taxa de densidade demográfica de 9.068,36 habitantes por quilômetros quadrados, a maior do Estado. Possui 41,68 km² de extensão territorial (dados do IBGE/2010).

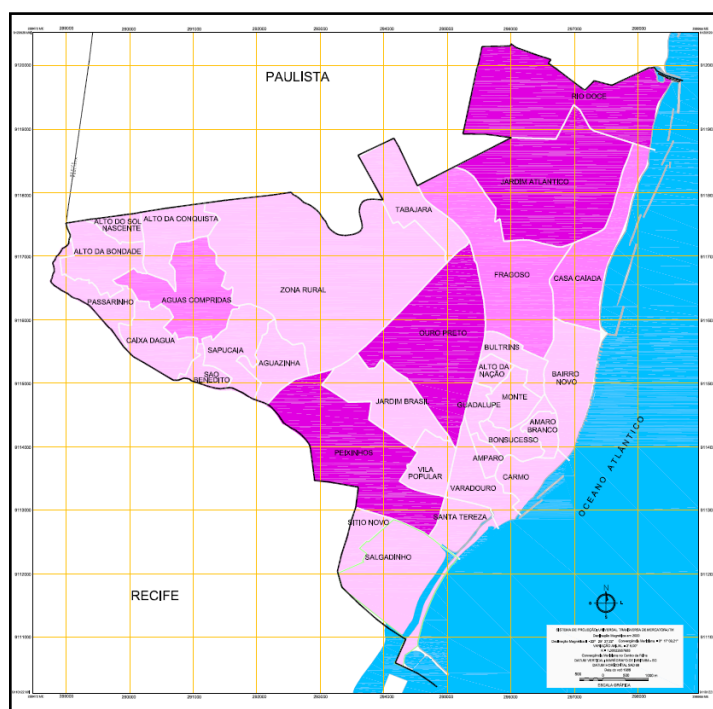
A Escola Cônego Jonas Taurino foi a instituição escolhida para a nossa pesquisa, foi fundada em 1974. A escola possui 843 alunos matriculados e 53 professores lecionando nela. Entretanto, nossa pesquisa se limitou aos estudantes do ensino fundamental (quinta a oitava série), totalizando 350 discentes. A instituição possui alguns espaços que compõem a sua estrutura física, como, biblioteca, sala de professores, secretária, auditório, laboratório de informática, laboratório de ciências, direção, cozinha, pátio coberto e banheiros masculinos e femininos. Ela está localizada na Rua Loteamento Tamandaré S/N, no bairro de Aguazinha na cidade de Olinda. O Estado de Pernambuco, onde se localiza a escola, possui 17 GRE (Gerencia Regional de Ensino); a instituição de ensino está situada na GRE Metropolitana Norte que é constituída por 17 instituições de ensino (SIEPE/2013).

Na localidade do bairro de Aguazinha foi criada uma área para ser colocado o lixo. Esse espaço transformou-se no grande lixão de Aguazinha. Na área onde hoje é o lixão, no ano de 1979, existiam muitos fosfatos que eram retirados por maquinistas, formando poços profundos; nesses locais ocorreram muitos afogamentos. Em 1982, o lixão do bairro cidade tabajara foi transferido para o de Aguazinha; e em 1997 foi feito o aterro sanitário em parceria com a prefeitura e com o governo do estado, vigente da época, foram construídas duas células, com quatro reatores e uma balança eletrônica, para definição do lixo. Foram também retiradas cento e vinte casas do lixão para uma área próxima. De 1996 a 2000, foi criado um projeto de Meio Ambiente e Cidadania, pelo qual foram retiradas as crianças que trabalhavam no lixão de Aguazinha. Nesse projeto as crianças eram matriculadas nas escolas da área próxima desse lixão, como, por exemplo, na Escola Cônego Jonas Taurino; e as famílias cadastradas para fazerem parte do projeto, denominado Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (P.E.T.I). O aterro sanitário passou por reformas estruturais

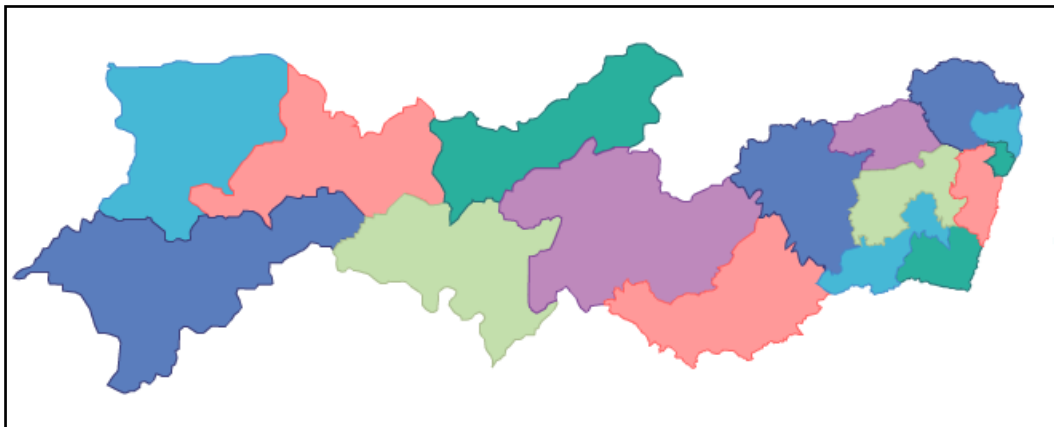
para minimizar os problemas ambientais causados pelos dejetos, principalmente no período de chuva.



Mapa 1. Pernambuco (localização entre outros estados)



Mapa 2. Olinda (localização entre outros Municípios)



Mapa 3. Pernambuco (suas gerencias regionais)

4.4.2. Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa social, segundo Minayo (2009, p.62), “trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais”. O foco de análise da nossa pesquisa é voltado para a percepção dos sujeitos da pesquisa, alunos e professores, a respeito da violência escolar; ou seja, os “sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo” (Minayo, 2009, p.63).

Acabado o trabalho de pesquisa por ser executado em uma determinada realidade, transforma-se em um produto que, apesar de compreensivo, não faz parte de uma realidade tangível e sim, uma descoberta produzida. Os sujeitos da pesquisa não devem ser apenas aqueles que simplesmente fazem parte da investigação, e sim, participativos ao ponto de serem criadores de um conhecimento, “que deve ser elevado por uma reflexão coletiva ao conhecimento crítico” (Chizzotti, 2006, p.83).

Os sujeitos da pesquisa analisados dividem-se em dois grupos: alunos e professores. O universo do corpo discente da escola é composto por 843 indivíduos e o docente é constituído por 52 pessoas. A amostra da pesquisa é constituída por 230 discentes, correspondendo a 65,7% dele, já que a pesquisa foi realizada apenas com alunos do ensino fundamental (5ª à 8ª) que são no total de 350 alunos ; e 8 docentes, equivalentes a 53% do universo de professores, já que a pesquisa foi realizada apenas com os professores do ensino fundamental (5ª à 8ª série) que são no total de 15 professores.

4.5. Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa principais, segundo Gressler (1983, p.72), são os “questionários, entrevista, formulários, observações e testes”. Já para o autor Yin (2010, p.124) os instrumentos de pesquisas são intitulados de evidências e “podem vir de seis

fontes: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante, observação de artefatos físicos”.

Analisando nosso tipo de pesquisa e almejando atingir o ápice permissível de instrumentos, já que o autor Yin (2010). Orienta que se deva empregar o máximo possível de evidências; optamos por usar questionários junto ao corpo discente, e pela entrevista semiestruturada individual com o corpo docente.

A nossa pesquisa utiliza a abordagem quali-quantitativa e nosso foco de estudo é voltado para área da ciência, e por esse motivo optamos pelo uso da aplicação do questionário e entrevista. Já que é necessário que ambos os instrumentos selecionados interligam-se com o modelo de pesquisa, pois “os instrumentos deverão estar diretamente relacionados ao tipo de pesquisa a ser utilizado, bem “como com as hipóteses estabelecidas” (Gressler, 1983, p 71).

Técnicas de pesquisa, segundo Minayo (2010, p.46), são “os procedimentos mais focalizados que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos apropriados”. Esses procedimentos devem ser empregados em qualquer metodologia de pesquisa, todavia necessitam, primordialmente, que “para cada objetivo descrito sejam apresentados métodos e técnicas correspondentes e adequados” (Minayo, 2009, p.46).

Técnicas e instrumentos devem ser adequados às pesquisas e reconhecidos suas limitações na produção de dados (Minayo, 2009). Levando em consideração a afirmação da autora Minayo, optamos por aplicar 230 questionários, correspondentes a 65,7 % dos alunos.

4.5.1. Questionário

Existem diversos instrumentos para realizar a investigação, e um deles é o questionário, que segundo Gil (1987, p.124), “é uma das mais importantes técnicas disponíveis para obtenção de dados nas pesquisas sociais”; e o “instrumento mais rápido para coletar dados” (Gressler, 1983, p.72).

O questionário segundo Chizzotti (2006, p.55) consiste em:

“um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.”

Eles retratam as características e mensuram certas variáveis de um grupo social, propiciando analisar os seus atributos. Acabam por facilitar a investigação, pois a obtenção de dados pode ser realizada de forma simultânea, rápida e uniforme; e a um contingente

extenso de pessoas. Os dados obtidos com o uso desse instrumento conseguem ser tabulados com clareza e prontidão. As respostas são fidedignas, pois o entrevistado responde de forma anônima e com tempo hábil, ou seja, propiciam maiores reflexões e liberdade para explicitar seu ponto de vista (Richardson, 2009).

O questionário é um “instrumento adequado para a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos sociais” (Gil, 1987. p,127). Após analisar diversas citações (Gil,1987; Gressler, 1983; Chizzotti, 2006; Richardson, 2009), é notória a importância e vantagens da utilização do questionário, por isso optamos pelo uso desse instrumento em nossa pesquisa. Queríamos mensurar as variáveis do grupo discente da Escola Cônego Jonas Taurino e traçar o perfil e considerações do mesmo.

Cabe ao pesquisador estabelecer a formulação do questionário de acordo com o objetivo de sua pesquisa, e é de responsabilidade dele “determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado” (Richardson, 2009, p.190). Elaboramos então 230 questionários para o corpo discente, com 30 questões cada; tamanho e quantidade suficientes para traçarmos o perfil e opiniões dos alunos a respeito da violência na escola e em seu entorno.

Os questionários que possuem apenas perguntas fechadas são “aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas” (Richardson, 2009, p.191). Optamos então pelo uso desse formato, já que apenas esse instrumento é suficiente para obter os dados, de maneira uniforme e rápida, que almejamos.

Optamos por utilizar em nossa pesquisa, um questionário já validado e adaptado para nossa realidade, do trabalho desenvolvido pela pesquisadora abromovay em conjunto com a Unesco, cujo tema é: Violências nas Escolas que foi realizado em 2002.

O questionário é composto por 20 questões fechadas e foi dividido em 4 partes. A primeira parte é constituída por 7 questões que descrevem o perfil dos alunos. A segunda parte é formada por 3 questões que explicitam sobre a percepção dos discentes acerca do bairro onde a escola está situado. A terceira parte é formada por 5 questões que expõem a situação escolar dos estudantes e a percepção deles acerca da forma como são tratados dentro da instituição. A quarta parte é formada por 5 questões que relatam os problemas encontrados pelos discentes na escola, sua participação na ocorrência destes infortúnios e as consequências desses contratempos para seu estudo.

Quadro 1. Descrição das variáveis do questionário aplicado aos alunos.

Descrição das variáveis do questionário aplicado aos alunos	
Q.1	Gênero
Q.2	Faixa etária
Q.3	Raça
Q.4	Com quem reside
Q.5	Situação trabalhista
Q.6	Contribuição na renda familiar
Q.7	Idade que de contribuição na renda familiar
Q.8	Avaliação do bairro da escola
Q.9	Tipos de violência no entorno escolar
Q.10	Locais mais violentos
Q.11	Suspensão escolar
Q.12	Reprovação escolar
Q.13	Características desagradáveis da instituição
Q.14	Tratamento dos professores
Q.15	Discriminação racial
Q.16	Maior problema escolar
Q.17	Armas vistas por alunos
Q.18	Armas levadas por alunos
Q.19	Roubos comuns
Q.20	Consequência da violência para o estudo

4.5.2. Entrevista

A entrevista é um procedimento mais utilizado no processo de coleta de dados para trabalhos de pesquisa, no âmbito de ciências sociais (GIL 1987, p.113). Ela possui a função de levantar informações apropriadas para objetos do estudo, e abordagem pelo entrevistador, de assuntos relevantes com vistas a este objetivo. As entrevistas podem ser classificadas em diversas formas, e uma delas é a semiestruturada (Minayo, 2009, p. 64).

Segundo Richardson (2009, p.207), “A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, é um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B”.

Szymanski (2004) menciona que quando partimos do pressuposto de que a entrevista realizada pessoalmente (face a face) é de extrema importância para a interação entre os indivíduos, e que as percepções, sentimentos, expectativas que o entrevistador e o entrevistado possui de si e do outro também fazem parte da entrevista. Demonstrando que

para conseguir informações consistentes, deverá haver uma sintonia entre entrevistador e entrevistado, pois uma das partes “busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 1987, p.113).

Minayo também ratifica o pensamento ao afirmar que “não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e as relações entre eles. Ao mesmo tempo em que há a representatividade da fala” (Szymanski 2004, p.13). Revelando que a compreensão singular de mundo que cada entrevistador e entrevistado possui é componente importantíssimo da entrevista, já que suas percepções e expectativas estão intrínsecas em seus discursos, e precisam ser consideradas.

Nessa perspectiva, almejando coletar e construir conhecimentos consolidados sobre o tema em foco, optamos pela entrevista semiestruturada com 8 professores da Escola Cônego Jonas Taurino, correspondendo a 53% do total de um corpo docente composto por 15 professores do ensino fundamental de (5ª à 8ª).

A entrevista foi constituída por questões antecipadamente criadas, todavia não rígida, tornando possível que o entrevistador, se necessário, fizesse adaptações para o melhor curso da entrevista. Através desse instrumento metodológico, almejou-se identificar o perfil dos professores, seus conhecimentos a respeito da violência, o relacionamento que a equipe docente tem com os alunos e vice-versa, os problemas acarretados pela violência nas atividades diárias escolares e ações que visam a diminuição da violência dentro da escola.

As questões constituintes dessa entrevista semiestruturada foram referentes à: identificação pessoal e profissional dos professores, conhecimentos acerca da violência, a relação entre professores e alunos, problemas de violência percebida no cotidiano escolar e comentários para diminuir a violência. Foi elaborado um guião de entrevista utilizado durante o processo de coleta de discurso.

Quadro 2. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores.

Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores.	
Q.1	Identificação pessoal e profissional dos professores (idade, gênero, tempo de exercício da função na escola)
Q.2	Conhecimentos acerca da violência (acontecimentos mais ocorrentes próximas à escola; locais mais violentos; espaços inseridos a violência; maiores problemas escolares)
Q.3	Relação: professor versus aluno (relacionamento de professor e aluno; ausência dos professores no trabalho por conta da violência; interferência da violência no trabalho)
Q.4	Problemas de violência percebidos no cotidiano escolar (quem já sofreu agressão verbal na escola; quem já sofreu agressão física na escola; que tipo de arma você já viu na escola; objetos mais furtados na escola)
Q.5	Comentários para diminuir a violência

Esse instrumento de investigação, segundo Triviños (1987, p.146) é utilizado, pois, em geral, é:

“(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem propostas do informante. Desta maneira, o informante, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo de pesquisa.”

A entrevista semiestruturada dá liberdade ao entrevistador para que ele “discorra sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, pois esse tipo de entrevista associa “perguntas fechadas e abertas” (Minayo, 2009, P.64).

Ao analisar a entrevista semiestruturada da pesquisa em questão, foi formada por questões que foram previamente elaboradas para nortear a entrevista. Apesar de antecipadamente preparadas, as perguntas eram maleáveis, permitindo que se necessário o entrevistador pudesse fazer ajustes.

Ao aplicar esse instrumento, buscamos analisar a percepção de professores em relação à violência escolar naquela instituição; levando em consideração o discurso dos professores. Almejando sempre a busca de uma escola, cujo aprendizado e ensino predominem, e não a violência.

As indagações utilizadas nesse método de pesquisa são apropriadas para o estudo da violência escolar, pois tornam possível a expressão do discurso e pensamentos dos entrevistados; possibilitando uma compreensão superior sobre o pensamento dos interlocutores.

Iniciei a entrevista seguindo os preceitos do autor Szymansky (2004) , ou seja, me apresentei e forneci dados sobre mim, a instituição de ensino na qual faço parte e qual o tema e intuito da pesquisa; em seguida os entrevistados identificaram-se. Posteriormente pedi autorização para a gravação da entrevista e deixei bem claro que haveria o anonimato da instituição e do entrevistado.

Depois de iniciada a entrevista e apresentação, chega o momento chamado de aquecimento, pois somente “ocorrerá fidelidade e sinceridade nas respostas” (Rosa e Arnoldi 2008 apud Pinto 2010, p.60), caso ocorra esse período, onde será estabelecido um tom mais informal, um clima de empatia e de confiabilidade.

Neste clima de confiabilidade e com a permissão dos professores, foi aplicado a entrevista semiestruturada a 8 professores. As entrevistas foram efetuadas no segundo semestre de 2011 na Escola Cônego Jonas Taurino.

4.6. Procedimento de análise dos dados

4.6.1. Análise Quantitativa: Programa SPSS

A investigação quantitativa teve seus dados coletados através da aplicação de questionários ao corpo discente. Para análise dos dados foi construído um banco de dados no programa EPI INFO 6 o qual foi exportado para o software SPSS versão 18.0, pelo qual foi realizada a análise. O programa EPI INFO é um software que agrega verificações estatísticas, aplicações de banco de dados (criação, entrada e processamento), reprodução de tabelas e gráficos. Ele é utilizado para a criação e análises de questionários. O software SPSS versão 18.0 é um programa que organiza e faz a análise estatística dos dados.

Na análise dos dados, foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de:

- Frequência do perfil dos alunos avaliados;
- Percepção dos alunos acerca do bairro da escola onde estuda;
- Percepção dos alunos acerca da forma que é tratado dentro da escola;
- Percepção sobre problemas encontrados pelos alunos na escola;
- Sua participação na ocorrência destes problemas;
- Consequências dos problemas para seu estudo.

Posteriormente, foram construídos os gráficos para estes fatores avaliados.

Para comparação das proporções encontradas foi aplicado o teste Qui-Quadrado. Esse tipo de avaliação possui a função de analisar se as frequências observadas desviam

de acordo com as frequências esperadas. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5% ($p < 0,05$) (Gauvreau e Pagano, 1994).

4.6.2. *Análise qualitativa: Análise de discurso (AD)*

Ao nos referirmos à análise dos dados da pesquisa, optamos pela análise do discurso (AD) como referencial teórico – metodológico, pois privilegia os sentidos e significados do discurso, procurando entender o dito, o não dito e o silenciado; a fim de investigar a composição ideológica que consta no discurso dos professores da Escola Cônego Jonas Taurino (Orlandi, 1999).

Para entendermos a AD, é necessário primeiro conhecermos o conceito de discurso, que segundo Foucault (2005, p.171):

“é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.”

A palavra discurso, etimologicamente falando, significa “ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”; é a prática da linguagem, e através do seu estudo podemos analisar o homem falando (Orlandi, 1999, p.15).

Segundo Fairclough (2001), o discurso se apresenta como modelo de representação social partindo do momento em que as pessoas utilizam o discurso como modo de ação, podendo agir sobre o mundo e sobre as pessoas. Falando ainda de Fairclough (Ibid), ele cita como exemplo de discurso a fala dos professores e alunos e as relações entre eles, as quais estão centralizadas dentro da educação na qual dependem da política de ação da mesma, como produção da fala dessas relações.

O cerne da análise de discurso, segundo Azevedo (1998), é a de destacar os meios pelos quais a linguagem orienta, estrutura e regula o conhecimento, as relações sociais e as instituições; e averigua os métodos pelos quais as pessoas empregam a linguagem na edificação do significado da vida cotidiana.

Os principais aspectos, segundo Azevedo (Ibid), que devem ser analisados em uma análise de discurso é a sua variabilidade, função e construção. Na variabilidade, a análise do discurso, busca sua isonomia fundamentada na inconsistência e variação dos registros. Os que irão analisar o discurso buscam focar na utilização de certa linguagem e na consequência desse uso; a respeito da construção, que é nítida a sua importância para a investigação discursiva, visto que nessa análise do discurso, a linguagem não é visualizada apenas como uma forma de construção de sentidos na interação entre indivíduos; e sim

como um espaço para discussão dos inúmeros significados, e não apenas um pensamento individual; e a função, terceira característica disposta por Azevedo (Ibid), procura focar-se no uso da linguagem e nos seus efeitos, ou seja, não é apenas analisar o que foi dito, e sim os efeitos causados pela fala.

A presente pesquisa utilizou a análise de discurso (AD) como interpretação qualitativa das entrevistas; sendo uma forma de narrar, de se fazer entender o que foi dito e até o que se pensou em dizer, ou seja, o que não foi dito. Segundo Orlandi (1999), tudo o que esta no contexto de uma entrevista, partindo desde o querer ou não querer dizer estar presente ou disperso, pensando da mesma forma ou diferente do outro, aquilo que se pensa em dizer e não disse; aquilo que se disse sem ter muita certeza. O sentido da palavra, a dialética do discurso: “a análise do discurso concebe linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (Orlandi,1999, p.15).

Alguns elementos, segundo Orlandi (1999), fazem parte do esquema elementar da comunicação, como o emissor, receptor, código, referente e mensagem; cujo emissor conduz a mensagem ao receptor, mensagem essa elaborada em um código que cita algum elemento da realidade, o referente. Porém, na análise de discurso não existe a separação entre emissor e receptor, nem uma sequência obrigatória da fala e captação da mensagem, ou seja, o processo de significação é realizado ao mesmo tempo e sem uma ordem cronológica. A partir daí, é proposto a se pensar no discurso e não apenas a mensagem, pois não se trata apenas da transmissão de uma informação, pois, “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (Orlandi, 1999, p.21).

Ainda se reportando a Orlandi (1999), a mesma ao falar sobre análise do discurso (AD) exemplifica - a através da relação entre a língua, o discurso e a ideologia, em que pesa a combinação dos três, no qual o sujeito (ser pensante) explana sua ideologia pelo discurso através da língua. A análise do discurso visa à compreensão e ao significado produzido por um objetivo simbólico para e pelos sujeitos. As condições de produção e interdiscursos são compreendidas através dos sujeitos da situação, da memória, como também o contexto sócio histórico ideológico.

A análise do discurso (AD), passa pelo processo de interpretação e desconstrução do corpus discursivo, seguindo as seguintes etapas:

Para Orlandi (1999), ao considerarmos as condições de produção no sentido estrito, refere-se ao contexto imediato e ao nos referirmos ao sentido amplo, estamos falando do contexto sócio-histórico, ideológico. As condições de produção, “compreende

fundamentalmente os sujeitos e a situação, também a memória faz parte da produção do discurso” (Orlandi, 1999, p.30).

O interdiscurso é uma memória discursiva e afeta, ou seja, disponibiliza “dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 1999, p.31) .

Em nossa investigação, os sujeitos da pesquisa, ou seja, os que produziram os discursos foram 08 (oito) professores da Escola Cônego Jonas Taurino, constituindo o nosso campo de pesquisa. Os discursos colhidos por meio de entrevistas semiestruturada, realizada em dia e horário previamente agendados com os professores e com o consenso da coordenação e diretoria da instituição de ensino.

A formação discursiva (FD), segundo Orlandi (1999), permite compreender o processo de produção dos sentidos, sua relação com a ideologia e ao pesquisador; de como funciona o discurso.

Foucault (2005) sugere que uma formação discursiva constitui objetivos de forma altamente limitada, na qual as restrições sobre o que ocorre dentro de uma formação discursiva é uma função das relações interdiscursivas e das relações entre práticas discursivas e não-discursivas que compõem tal formação discursiva.

A nossa investigação, teve a apresentação dos resultados da análise do discurso (AD) dos professores de 5ª a 8ª série que lecionam na Escola Cônego Jonas Taurino, obtidos através de entrevista semiestruturada e foi realizada seguindo a ordem das questões levantadas no guião de entrevista utilizado.

CAPÍTULO V:

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo analisa os discursos coletados dos professores através da aplicação de uma entrevista semiestruturada e das observações por meio de tópicos apanhados e escolhidos em subtemas inscritos nas categorias: espaço escolar, bullying, mal estar do docente, relação entre professores e aluno, cotidiano escolar, família, problemas relacionados à violência e soluções para o mesmo; e também a caracterização dos 230 alunos da rede estadual de ensino da cidade de Olinda-PE do 5º ao 8º ano do ensino fundamental que participaram da etapa quantitativa da pesquisa, como resultadoda aplicação de um questionário com 16 questões fechadas.

Estas classes se ressaltam por compreendermos que essas característicasirão nos auxiliar na leitura da percepção dos professores a respeito da violência.

5.1. Metodologia de Instrumento de Coleta

No final do semestre letivo de 2011, realizamos visita com o consentimento da Lusófona e da escola escolhida, explanando sobre o projeto que estaríamos realizando e os meios pelos quais os sujeitos entrevistados estariam se posicionando sobre o levantamento de dados empíricos, operação que seria realizada na instituição de ensino. Os docentes e a setor administrativo da escola se interessaram pelo tema, visto que a violência naquela escola é um problema vigente.

Realizamos as entrevistas a 8 professores e reunimos os discursos dos docentes em 7 (sete) Formações Discursivas FD: representadas por, FD: Espaço da violência; FD: Maior problema escolar; FD: O mal estar docente diante da violência; A relação entre professor e aluno; FD: A violência presente no cotidiano escolar; FD: A interferência da família na violência escolar; FD: Soluções para diminuir a violência.

A formação discursiva (FD) está caracterida pela complexidade ao propiciar várias interpretações. Para Orlandi (1999) permite compreender a produção dos sentidos, sua relação com a ideologia, possibilitando regularidades para o funcionamento do discurso, afirmando que: “podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (Orlandi, 1999, p.42).

5.1.1. Formação Discursiva (FD): Espaço da violência

Quadro 3. Espaço da violência

FD: Espaço da Violência	
Identificação do Professor	Excerto de depoimentos (ED)
P1	“O local mais violento é no entorno da escola. Violência física e verbal acontece com certeza no local. A vizinhança da escola foi o local que em que a violência aumentou”.
P2	“A violência aumentou, principalmente, no ambiente interno da escola e entre jovens em geral. Nas dependências da escola e no entorno são onde ocorrem mais violência. Já presenciei violência física e verba e comércio de drogas no entorno da escola”.
P3	“O ponto de ônibus é o local que tem mais violência e os roubos são comuns e a violência aumentou entre os jovens”.
P4	“Nunca presenciei casos de violência dentro ou próximo à escola, pois eu saio e chego rápido na escola. A gente ouve algumas coisas, mas não a esse nível de realmente ter certeza; boatos, mas nada comprovado. Eu acho que ocorre mais violência nas dependências da escola e no seu entorno, da escola. Da vizinhança (comunidade) para dentro da escola aumentou, até porque o pessoal joga pedra. No ambiente interno, diminuiu por questões da direção da escola ter tomado algumas providências, como suspender o intervalo, convocar famílias e alunos; a intervenção da direção fez com que houvesse essa redução. A violência diminuiu entre jovens, em geral, pois um fator que veio colaborar foi essa questão da suspensão do intervalo mais longo”.
P5	“Considero o caminho do ponto de ônibus o local mais violento, eu já presenciei assaltos no caminho da parada e na área da parada de ônibus. Violência física, verbal, roubos e comércio de drogas ocorrem próximos à escola. Elas aumentaram, principalmente, entres os jovens. Vejo constantemente agressões físicas e verbais”.
P6	“O local mais violento são as dependências da escola e o entorno dela. Nas dependências, a violência é mais verbal, bullying, desrespeito chega ter agressão física entre alunos. E do lado de fora é quando ultrapassa os limites do ambiente escolar; se tem alguma atitude por parte da gestão, eles levam essa violência para extrapolar o bullying da escola. Se a escola tomar um posicionamento eles não fazem nada dentro da escola, mas lá fora já teve casos de ocorrer na frente da escola. A violência aumentou entre os jovens em geral e no ambiente interno da escola. Aumentou a questão do desrespeito com o professor. Entre os alunos mesmos há violências e brigas. Durante os 4 anos que eu passei na escola, o público alunado deu uma aumentada nessa questão da violência”.
P7	“Eu posso dizer sobre a violência dentro das dependências da escola, pois no entorno, como eu não moro aqui eu sou recente nessa escola, nunca vivenciei nada. Nas dependências da escola eu já presenciei diversas vezes e inúmeras brigas de crianças e adolescentes, briga de alunos entre eles mesmos. Não têm motivo específico, é mais falta

	de respeito deles, um com o outro. Em sala de aula, eu vivencio muito isso e a gente tenta intermediar a situação e quando não é possível a gente encaminha para a direção escolar tomar outras posições. Entretanto nesse ambiente interno diminuiu muito a questão da violência, pois a direção da escola tomou algumas atitudes que deram uma freada boa na violência. Ainda existe violência aqui dentro da escola, mas é muito pouco, em relação, ao que existia antes”.
P8	“A comunidade, o entorno da escola da escola são os locais que ocorrem mais violência. A violência aumentou entre os jovens, em geral, pois hoje ele está meio largado, precisa de mais controle.”

Fonte: Entrevista realizada na Escola Jonas Cônego Taurino (2011/2012)

Foram agrupados os depoimentos dos professores, na FD: espaço da violência. Foi observado através da AD do corpus relativo a esta FD, que dos 08 professores entrevistados, os: P2, P4, P6, e P7, acham que a violência encontra-se presente em primeiro lugar, dentro da escola e em segundo lugar no seu entorno. Porém ao somar o nº de professores que acham que o seu entorno é mais violento, podemos constatar que 07(sete) dos professores acham finalmente o seu entorno o local mais violento, considerando que os : P3 e P5 acham que o ponto de ônibus é um local violento, também podemos considerar que faz parte do seu entorno, até porque o ponto de ônibus é bem próximo da escola. No geral, 80% dos professores entrevistados, consideram o entorno da escola como o local mais violento. No depoimento do P1, a vizinhança da escola foi o local em que a violência aumentou. No entanto, o P2 afirma que para ele a violência aumentou no ambiente interno da escola e entre os jovens em geral. Ao nos referirmos a diminuição da violência, o P4 afirma que no ambiente interno da escola a violência diminuiu, por questões da direção da escola ter tomado algumas providências, como suspender o intervalo, convocar famílias e alunos, para ele a violência entre os jovens diminuiu, pois um fator que veio colaborar foi essa questão da suspensão do intervalo mais longo. Ainda s referindo ao P4,o mesmo ao falar sobre o aumento da violência, afirma que da vizinhança (comunidade) para dentro da escola aumentou.

O espaço, segundo Certeau (2009, p.184), é definido como (...) o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (...).

O espaço, independente onde ele esteja inserido, produz efeitos diretos sobre os que ocupam aquele ambiente; fazendo com que os atores desse local criem ou reproduzam hábitos relacionados com o local. Na escola, ele proporciona a aprendizagem e decodificação, até mesmo de normas sociais, disseminando aos estudantes, de forma não-verbal, os propósitos e valores dos professores enquanto adultos que exercem controle sobre o espaço (Loureiro 1990 apud Elali 2003).

Além do dever de criar e reproduzir o conhecimento, a escola também possui o compromisso de difundir os valores morais e éticos entre as gerações. A educação envolve atitudes e comportamentos, e que se esses modos são repetidos e transformados em práticas diárias, poderão vir a firmar-se como condutas aceitas pela sociedade.

O espaço é um “um lugar praticado” (Certeau, 2009), ou seja, o que é produzido naquele local, e posteriormente, reproduzido com frequência, torna-se hábito. A violência ocorrida no interior da escola é um problema em ascensão, segundo a fala de P2 “a violência aumentou, principalmente, no ambiente interno da escola”. Constatando que atos violentos acontecem de forma frequente e crescente neste ambiente, ou seja, não é um problema atual e isolado. Revelando que esses hábitos acabam por se consolidar como normas socialmente aceitas, tornando-se prática comum.

Para Santos (1986, p.97), o espaço:

“(...) não é matéria inerte. É dinâmico, é fluido, é algo que não se apreende no sentido de pegá-lo com a mão e contê-lo. Há uma relação de dependência ao se estar envolto no espaço e querer, ao mesmo tempo, contê-lo, dominá-lo. Disso advém sua representação não só como uma redução e sim como inserção e transformação.”

É preciso refletir sobre a importância do espaço não apenas como “membro participante da vida dos indivíduos que o habitam e da coletividade que os mantêm” (Milton 1986, p.97) e sim, como um ambiente de transformação. Âmbito onde o produto, consequência dos efeitos que o espaço produz, geram mudanças positivas para aquela instituição.

5.1.2. Formação Discursiva (FD): Violência: Maior problema escolar

Quadro 4. Maior problema escolar

FD: Maior problema escolar	
Identificação do Professor	Excerto de depoimentos (ED)
P1	“O maior problema da escola é o bullying. Além disso, a violência verbal também é grande e está atrelada ao bullying”.
P2	“Bullying, roubo, carências materiais e humanas e agressões verbais são os maiores problemas da escola”.
P3	“As carências materiais e humanas e violências verbais são os maiores problemas”.
P4	“Os maiores problemas da escola são o bullying que entra na questão da violência física, na intimidação; e as carências materiais e humanas, pois as questões físicas da escola, como o espaço, faz com que favoreça a questão da violência”.
P5	“Acho o bullying o principal problema da escola”.
P6	“O principal problema da escola é o bullying e a violência verbal. Eles

	são bem maiores que violência física. Para eles (alunos) é natural agredir; e que também já está dentro do próprio bullying a questão da violência verbal, o apelido, desrespeitar ao aluno mais fraco, mas não chega ser física diretamente”.
P7	“Acho que o bullying é o maior problema, mas ele não existe somente aqui na escola, existem em todas as escolas e desde a nossa época que nós estudamos e o bullying, só que ele tinha outro nome. A gente sempre vivenciou isso, mas agora tá com esse nome de bullying. Os meninos sofrem bullying também em sala de aula pelos colegas, como a discriminação”.
P8	“O maior problema da escola é o bullying, carências materiais e humanas e a violência verbal”.

Fonte: Entrevista realizada na Escola Jonas Cônego Taurino (2011/2012)

Após a entrevista semi-estruturada ao corpo docente, ficou constatado que o maior problema da escola é o bullying. Entre os professores, 87,5% deles, referiram-se ao mesmo como um dos grandes transtornos escolares. Como, por exemplo, quando o professor P1 menciona de forma clara e define como de forma única que: O maior problema da escola é o bullying, além disso, a violência verbal é grande e está atrelada ao bullying, na opinião do mesmo. Para o P4, os maiores problemas da escola são o bullying que entra na questão da violência física, na intimidação. Ainda referindo-se ao P4, as questões físicas da escola, como o espaço, faz com que favoreça a questão da violência. Para o professor P7, os meninos sofrem bullying também em sala de aula pelos colegas, como a discriminação.

A palavra bullying é um substantivo derivado da palavra inglês ‘bully’ que significa valentão e tirano; e como verbo possui o significado de amedrontar, brutalizar, oprimir e tyrannizar (Chalita, 2008; Guarechi, 2008; Fante, 2008).

Na maioria dos países, o termo inglês bullying é a palavra mais utilizada, inclusive no Brasil, pois não possui termo derivado na língua portuguesa. Em outras nações, como na Noruega e Dinamarca, o termo usado é o *mobbing*; na Suécia e Finlândia é o *mobbing*; na França é o *harcèlement quotidien*; na Itália é o *prepotenza* ou *bulismo*; no Japão é o *yjime*; na Alemanha é o *Aggressionen unter Schülern*; na Espanha é o *intimidación*. Apesar dos diferentes vocábulos as características do bullying, termo inglês, não perdem sua significância principal (Fante, 2008).

O bullying é o termo que é definido como o “desejo consciente e deliberado de maltratar uma ou outra pessoa e coloca-la sobre tensão” (Herbert apud Fante 2008, p.33).

O bullying é o fenômeno caracterizado por um comportamento não justificado, permeado por atos constantes e ofensivos; cujas vítimas detêm poderes reativos insuficientes, devido à supremacia do agressor (Guarechi 2008).

A superioridade física do agressor perante vítima é nítida; chegando ao ponto do autor Chalita referir-se ao bullying, como um termo “que designa o hábito de usar a

superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar e humilhar a outra pessoa” (Chalita 2008). Assim como mencionado pelo professor P6 ao relatar que “para eles (alunos) é natural agredir; e que também já está dentro do próprio bullying a questão da violência verbal, o apelido, desrespeitar ao aluno mais fraco, mas não chega ser física diretamente”.

O bullying é caracterizado por agressões verbais e físicas. Segundo a autora Fante (2008, p.36), esse fenômeno é contemplado por diversas ações entre agressor e vítima, como “apelidar, ofender, ‘zoar’, sacanear, humilhar, intimidar, ‘encarnar, constranger, discriminar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, chantagear, assediar, ameaçar, difamar, insinuar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, esconder, quebrar, furtar e roubar pertences”. Esses tipos de atos são constantes e já foram presenciados pela maior parte dos professores; como o relato do professor P4 no qual ele diz que “Os maiores problemas da escola são o bullying que entra na questão da violência física, na intimidação”. O docente P7 menciona que “os meninos sofrem bullying também em sala de aula pelos colegas, como a discriminação”.

Um importante ponto a ressaltar com a análise das entrevistas é que é possível perceber que existem alunos que são vítimas do bullying e em outras situações ele é o próprio agressor; revelando que o bullying não existe um tipo específico que pratica o bullying, ou seja, dependendo da situação o indivíduo pode ser agressor, a vítima ou até mesmo testemunha. Lisboa (2005) faz referência a esses agressores vítimas em seu livro. Os professores mencionam sobre os agressores vítimas em sua entrevista, como, o professor P7 que relata que “Objetos pessoais dos alunos são furtados, uns tiram dos outros”; assim, como também o docente P 6 que menciona que “entre os alunos mesmos há violências e brigas.

O bullying é um fenômeno antigo e que já vem sendo estudado por diversos pesquisadores, tendo iniciado essas pesquisas “na década de 70 na Suécia e Dinamarca. Na década de 1980, a Noruega desenvolveu grande pesquisa sobre o tema, expandindo os estudos para inúmeros países europeus”; e chegando ao Brasil “no fim dos anos de 1990 e início de 2000” (Fante, 2008, p.38). O professor P7 da escola Cônego Jonas Taurino também ratifica essa afirmação quando menciona que:

“o bullying é o maior problema, mas ele não existe somente aqui na escola, existem em todas as escolas; e desde a nossa época em que nós estudamos é o bullying; só que ele tinha outro nome. A gente sempre vivenciou isso, mas agora tá com esse nome de bullying. Os meninos sofrem bullying também em sala de aula pelos colegas.”

Demonstrando como as pesquisas e livros escritos a respeito do tema são algo bem atual, real e cada vez mais visto como o grande problema das escolas. Isto é o que

detectamos na pesquisa sobre a percepção dos professores e alunos perante a violência escolar da Escola Conego Jonas Taurino.

O bullying já vem sendo olhado e tratado como um grande problema nas instituições de ensino; como o que ocorreu em Pernambuco, estado onde está localizada a escola que é nosso objeto de estudo. O projeto de lei 13.995 que “foi sancionado pelo governador Eduardo Campos, que prevê a inclusão do tema no conteúdo pedagógico escolar, a partir de 2010” (Melo 2010. p,97).

5.1.3. Formação Discursiva (FD): O mal estar docente diante da violência

Quadro 5. O mal estar docente diante da violência

FD: O mal estar docente diante da violência	
Identificação do Professor	Excerto de depoimentos (ED)
P1	“A violência, não afeta meu trabalho aqui no Jonas Taurino, nem um pouco, muito pelo contrário”.
P2	“Meu estímulo diminui, eu fico revoltada com a violência”.
P3	“Não afeta de nenhuma forma”.
P4	“Fico sem estímulo para o trabalho, preocupado e não consigo me concentrar direito nas aulas”.
P5	“ Não tenho problemas relacionado com a violência”
P6	“O estímulo para o trabalho diminui. Eu perco a vontade de trabalhar quando vejo que meu trabalho não está tendo resultado ou não está sendo valorizado. Eu chego a ficar nervoso e irritado”.
P7	“No momento em que os meninos da comunidade ficam ao redor da escola, dentro do espaço físico da escola, nos muros. Não há um policiamento e eles ficam jogando lama pelo combogós. Inclusive eu já fui suja até de lama também. São as próprias pessoas que moram na comunidade que fazem isso; eles jogam pedras no telhado e a gente fica se sentindo indefeso, porque não tem um policiamento e é uma coisa que foge ao nosso alcance. Não consigo me concentrar direito nas aulas porque é pedra, é lama; eles jogam pelos combogós, como já disse, atrapalhando os alunos, pois não conseguem assistir aula, aí quebra toda a concentração da aula. A gente fica irritado, porque não consegue fazer nosso trabalho direito, como tem que fazer, pois não tem um apoio policial que deveria ter na escola ”.
P8	“Falta estímulo, porque diminui muito meu trabalho, isso eu vejo constantemente. Os alunos não conseguem se concentrar na aula porque ficam muito apreensivos, ansiosos, ficam nervosos e irritados também. Quando há uma briga no corredor, então uns ficam nervosos, outros ansiosos para ver o que é. Eu fico irritado porque atrapalha o meu trabalho e eu poderia estar produzindo muito mais. Eu não me revolto com isso porque sei que a comunidade em si já tem essa cultura e já trás isso nela”.

Fonte: Entrevista realizada na Escola Jonas Cônego Taurino (2011/2012)

Foram agrupados os depoimentos dos professores, na FD; mal estar docente diante da violência escolar. Foi observada através da AD do Corpus relativo a esta FD, que dos 08 professores entrevistados, os: P1, P3 e P5, não apresentam problemas quanto a questão do mal estar docente. Quando o P1 afirma que: “A violência não afeta meu trabalho aqui no Jonas Taurino, nem um pouco, muito pelo contrário”. Já P3: afirma que “Não afeta de nenhuma forma”. E quanto ao P5: “Não tenho problemas relacionados com a violência”, representa um percentual de 37,5%, diante do quadro geral.

No entanto, 62,5% afirmaram ter problemas relacionados com o mal estar docente, como, quando o P2 diz que: “Meu estímulo diminui, eu fico revoltada com a violência”; outro docente que se sente mal em decorrência da violência é P4, como, quando fala que “fica sem estímulo para o trabalho, preocupado e não consegue se concentrar direito nas aulas”; para o docente P6 “seu estímulo para o trabalho diminui e perde a vontade de trabalhar quando vê que seu trabalho não está tendo resultado e sem ser valorizado, fica nervoso e irritado”; o professor P7, também sente o mesmo problema e cita que “fica desestimulado, não consegue se concentrar nas aulas, fica irritado, porque não consegue fazer o seu trabalho direito”. Já P8 passa pelo mesmo problema e diz que “falta de estímulo no trabalho, os alunos não conseguem se concentrar nas aulas e o professor fica irritado, pois atrapalha seu trabalho”.

O mal estar docente, tema dessa formação discursiva (FD), é problema vivenciado pela maioria dos professores que foram entrevistados, deixando clara a sua importância. A maior parte dos professores não foi diretamente agredida, mas presenciou cenas de violência revelando que “o tema da violência nas instituições escolares é mais importante por seus efeitos sobre a segurança e confiança dos professores em si mesmos, no plano psicológico, do que por sua incidência real quantificável” (Esteve, 1999, p.54).

Consoante Oliveira (2003), o trabalho repetitivo do professor, a tarefa cotidiana se apresenta tediosa se comparada a “síndrome do sísifo”, da mitologia grega, o qual foi condenado por Zeus, para que empurrasse diariamente uma pedra ao cume de uma montanha e ele nunca conseguia, pois a pedra descia novamente, fazendo essa tarefa todos os dias, como os professores. Continuando com o pensamento da autora:

“É esse herói com o qual o professor, inconscientemente, se identifica. Embora dona do saber da argúcia, da inteligência, tem um duplo perverso que o arrasta para o erro. Em função disso, cai nas garras da “maioria” (o destino cego) sendo punido pelos deuses com um castigo terrível, o trabalho de sísifo.” (Oliveira, 2003, p.213)

O esgotamento do docente causado por diversas dificuldades passadas pelos professores dentro da escola, seja pela falta de estrutura, segurança e carência materiais da escola, não é um problema atual, pois segundo o informe da OIT (Esteve 1999, p.58) há “um

número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos mostram que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho”. Afetando não apenas a saúde do profissional, mas fazendo com que muitos abandonem a carreira de professor.

Essa fadiga também é decorrente da quantidade de papéis que os professores exercem dentro da escola e as pressões externas sofridas por eles - seja pela comunidade, escola ou família. Esse papel multifacetado e as pressões também são relatados por Cox (2000, p.16), como quando ele menciona que:

“Los profesores siempre han tenido um papel multidimensional ,que incluye las funciones de evaluador, tutor, consejero, investigador, administrador, asesor, erudito y docente. Este hecho, em combinación com pressiones externas adicionales, há provocado que la confusión entre los diversos papeles y la sobrecarga derivada, sean cada días más habituales.”

O autor Gomes (2006), procura explicar o mal estar docente, através de três autores: Freud, Marx e Dejours. A fala de Freud explica a “transferência que o ser humano desenvolve em relação às instituições com as quais têm algum vínculo, atribuindo-lhes sentimentos, qualidades humanas, quase vida própria” (2006, p.30). Assim, Remete também ao comentário do docente P8 que diz que fica “irritado porque atrapalha o meu trabalho e eu poderia estar produzindo muito mais”. Deixando claro o mal estar pelo qual o professor passa, pois ele gostaria de fazer muito mais que seu trabalho, ele gostaria de produzir mais em benefício da escola e do aluno, pois ele já desenvolve essa relação sentimental com instituição, mas não consegue em decorrência da violência. Nesse sentido, Gomes de Oliveira (2006) faz uma relação dos professores, com seu local de trabalho, quando os mesmos procuram transferir sentimento para a escola, como se fosse parte de sua família, vivenciando uma relação familiar com seus colegas de trabalho, assim como com seus alunos, ocasionando um antagonismo quando pode ser positivo, mas ao mesmo tempo provocar um mal estar docente.

Gomes (2006) faz uma comparação do professor com o trabalhador proletário, de Marx, em que se torna “alienado do produto do seu trabalho, acaba desenvolvendo uma subjetividade pelas condições sociais que inclui o sofrimento laboral intenso (o mal estar docente)” (2006, p.33). Revelando que a maior parte dos professores está realizando sua função de forma errônea na escola, pois estão apenas para cumprir seu trabalho, ou seja, produzir e reproduzir conhecimentos, e nem ao menos conseguem fazer isso, como relatado pelo docente P6 quando menciona que perde “a vontade de trabalhar quando vejo que meu trabalho não está tendo resultado”.

Sabemos que os professores não devem apenas criar e multiplicar conhecimentos, e sim, estarem envolvidos com os estudantes e a comunidade, transformando a vida de

ambos, e para que isso aconteça, é preciso que os docentes estejam ligados e trabalhando junto com a comunidade e com a escola, mas não é isso que ocorre, como foi relatado pelo professor P7 cuja citação foi: “no momento em que os meninos da comunidade ficam ao redor da escola, dentro do espaço físico da escola, nos muros. Não há um policiamento e eles ficam jogando lama pelo combogós. Inclusive eu já fui suja até de lama também”; Revelando o desrespeito dos alunos e comunidade para com os professores, mostrando que uma das causas para isso é a falta de planejamentos e ações por parte da escola, professores e comunidade devem agir em conjunto para combater e prevenir a violência na instituição de ensino.

O professor, por possuir esse papel multifacetado e por se tornar um mentor na vida do aluno, necessita criar certos vínculos com ele, vista a necessidade de interação entre eles, pois “de la interacción surge el aprendizaje” (Cox, 2000, p. 21).

A expressão mal-estar docente, segundo Esteve (1999), aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

Nóvoa (1999) compara o mal estar docente ao trabalho de uma peça encenada no teatro, na qual os atores estão preparados para apresentar determinado papel e de uma hora para outra, sem comunicação alguma resolvem mudar o cenário, neste momento o ator fica sem entender o que está acontecendo e não sabe que rumo tomar, como, quando o Professor (P7) diz que os alunos “ficam jogando lama pelo combogós. Inclusive eu já fui suja até de lama também”, atrapalhando então as aulas, e o docente fica sem reação e desmotivado para dar continuidade ao seu trabalho. É muito semelhante ao que acontece no dia a dia do professor, pois eles se deparam com as sutilezas do convívio dentro da escola, porque a cada dia acontece uma situação inesperada e repentina dentro das salas de aula e até mesmo na escola, sem que o ator seja comunicado, para que até possa participar das decisões ou até para saber o que fazer diante do inesperado; e é também neste instante que ocorre o mal estar docente.

O mal estar docente, esse clima de insatisfação, de tristeza, mal estar, apatia, falta de ânimo para o trabalho, pois sente que está sendo desvalorizado nas suas atividades e até mesmo no empenho e dedicação do amor ao trabalho, como, quando o Professor (P8) tentar fazer seu trabalho, mas não consegue em decorrência da violência e acaba com “falta de estímulo, porque diminui muito meu trabalho, isso eu vejo constantemente. Os alunos não conseguem se concentrar na aula porque ficam muito apreensivos, ansiosos, ficam nervosos e irritados também”.

Segundo afirma Nóvoa (1999, p.98),

“o estudo do mal-estar docente como efeito da mudança social não deve entender-se como um exercício de autocomplacência face aos males do ensino. Tem três funções bem precisas:

1. “A de ajudar os professores a eliminar o desajustamento”. O mesmo precisa pensar e analisar seu papel enquanto professor, como objetivo de ir em busca de uma solução para os seus problemas.
2. O estudo da influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamada de atenção à sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores. O mal estar dos professores só tende a se agravar com a falta de apoio da sociedade em relação aos seus problemas, em virtude de que os mesmos são de ordem social.
3. Só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o mal-estar docente, é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-se num plano de acção coerente, com vista à melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Neste sentido pode-se elaborar projetos para que oportunize melhor desempenho e qualidade de ensino.”

5.1.4. Formação Discursiva (FD): A relação entre professor e aluno

Quadro 6. A relação entre professor e aluno

FD: A relação: Professor x Aluno	
Identificação do Professor	Excerto de depoimentos (ED)
P1	“Eu tenho uma relação ótima com meus alunos, digo isso com o maior prazer; é claro que uma hora outra acontece algum problema por algum motivo, tanto deles, mas aí é questão pessoal minha, pois nem sempre estamos de bom humor. Os alunos também têm problemas, aí pode ter acontecido um estresse pequeno, uma coisa ou outra, mas nenhum problema grave que venha interferir no meu trabalho aqui na escola”.
P2	“Eu já fui desrespeitada profissionalmente”.
P3	“Me sinto desrespeitado profissionalmente”.
P4	“Nunca fui desrespeitado, ameaçado e nem humilhado”
P5	“No início, eu fui desrespeitado profissionalmente e como pessoa, por um aluno, mas isso faz 10 anos, foi assim que eu cheguei aqui; mas foi a primeira e última vez, pois a direção da escola tomou as providências cabíveis, foi uma questão de agressão verbal. Agora eu não tenho nenhum problema”.
P6	“Já me senti desrespeitado profissionalmente. Mas como pessoa eu tenho uma relação boa com os alunos, mas profissionalmente falando, em sala de aula quem tá conhece. E a questão das mídias hoje em dia, celular, fone de ouvido, tira o foco do aluno da sala de aula”.
P7	“Intimidação inicialmente, como é uma clientela nova eles sempre tentam nos intimidar. Até porque temos que saber conviver com crianças e adolescentes, estamos sempre medindo forças, mas depois que passa esse momento de conhecimento. Atualmente não sou mais intimidada”.
P8	“Profissionalmente, o professor vem sendo desrespeitado constantemente; isso a gente vê em sala de aula pelo vocabulário que os alunos trazem para sala de aula; isso é uma violência verbal. Desrespeitado como pessoa não, isso eles respeitam muito”.

Fonte: Entrevista realizada na Escola Jonas Cônego Taurino (2011/2012)

Foram agrupados os depoimentos dos professores, na FD: A relação: Professor x Aluno. Foi observada através da AD do corpus relativo a essa FD, que dos 08 professores entrevistados, 06 sentem-se desrespeitados pelos alunos profissionalmente, quando o P8 afirma que “profissionalmente, o professor vem sendo desrespeitado constantemente, isso a gente vê em sala de aula pelo vocabulário que os alunos trazem para sala de aula, isso é uma violência verbal”. No entanto, eles não se sentem desrespeitados enquanto pessoa, quando eles falam profissionalmente é em relação à falta de atenção dentro da sala de aula, ao ficar com bagunça, chamar palavrões e brigar entre eles mesmos.

O autor Freire (1987) fala da importância do professor respeitar o aluno na sua curiosidade, sua linguagem e na necessidade de descobrir o novo, não repreendê-lo por uma pequena rebeldia, coisa própria da idade; mas ao mesmo tempo “o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se frustra ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente, a experiência formadora do educando transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (p.59). Podemos exemplificar quando o docente P1 menciona:

“Eu tenho uma relação ótima com meus alunos, digo isso com o maior prazer; é claro que uma hora outra acontece algum problema por algum motivo, tanto deles, mas aí é questão pessoal, como minha, pois nem sempre estamos de bom humor. Os alunos também têm problemas, aí pode ter acontecido um stress pequeno, uma coisa ou outra, mas nenhum problema grave que venha interferir no meu trabalho aqui na escola.”

É uma situação bastante preocupante, que a princípio gestores e educadores, não se sentem preparados para escolherem que caminho seguir, quando o assunto é gestão não há receitas prontas, nem sequer com a presença da figura dos gestores: “Salvadores da Pátria”.

É de grande relevância que haja preocupação dos que fazem educação neste país, em relação ao compromisso com os alunos, os quais são estigmatizados de violentos, no entanto não é levado em consideração o contexto social em que eles estão inseridos, observando que, quando profissional não atende às necessidades dos alunos, quase sempre suas atitudes e comportamentos tidos como violentos, podem ser resultados de contestar sua insatisfação (Candau 2003). Essa preocupação e entendimento do comportamento do aluno para com o professor também foram retratados na fala do professor P1 quando ele diz que: “Os alunos também têm problemas, aí pode ter acontecido um stress pequeno, uma coisa ou outra...”.

Não adianta tratar um sintoma sem primeiramente investigar a sua causa, é fácil rotular os atores de violência de desequilibrados, de maus, de desestruturados e não procurar fazer nada para alterar este comportamento. É importante também o professor ter ciência do comportamento das crianças e saber lidar com eles e não apenas recriminá-lo,

quando afirma o professor (P7) “intimidação inicialmente, como é uma clientela nova eles sempre tentam nos intimidar, até porque temos que saber conviver com crianças e adolescentes, estamos sempre medindo forças, mas depois passa esse momento de conhecimento, atualmente não sou mais intimidada”.

Os professores poderiam ter a seu favor um forte aliado na sua forma de mediar os conflitos dentro e até fora da sala de aula, como diz Carina (2009), “a teoria construtivista entende que o conflito interno que ocorre entre os sujeitos, são necessários ao seu desenvolvimento, tendo em vista que a partir da vivência pelo indivíduo, levam-no a buscar uma nova ordem interna, a organização. Continuando com o pensamento da autora ao afirmar que “um professor construtivista compreende que o conflito vivido pelos seus alunos não lhe pertence, dessa maneira, não cabe a ele resolvê-lo”(p.5).

Carina (2009) afirma que o educador deve ter o papel de mediador, auxiliando aos alunos de tentarem chegar a uma solução mais coerente, em que todos os envolvidos possam tentar resolver os problemas da melhor forma possível.

É preciso que o docente construa elo entre ele e os alunos para que haja uma maior interação, comunicação e um melhor aprendizado, pois quando se há “ausência de relações estreitas entre professores e alunos” (Benavente, 1994) a qualidade do ensino diminui, visto que é através do convívio que os ensinamentos são perpassados.

Freire em pedagogia do oprimido (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.68).O conflito é algo comum e que leva a construção dos sujeitos participantes do mesmo, e que nem sempre precisam ter resoluções nas discussões, pois elas irão seguir seu curso normal e se cessarão ou serão atenuadas, não chegando a causar grandes transtornos, como relatado pelo professor (P1) que diz: “é claro que uma hora ou outra acontece algum problema por algum motivo, tanto deles, mas aí é questão pessoal, como minha, pois nem sempre estamos de bom humor. Os alunos também têm problemas, aí pode ter acontecido um estresse pequeno, uma coisa ou outra, mas nenhum problema grave que venha interferir no meu trabalho aqui na escola”.

O papel do educador, segundo Freire (1987), não é o de mostrar para o seu aluno a visão que ele possui do mundo, ou muito menos impor a sua visão, mas sim, discutir com ele sobre a sua percepção de mundo e a do educando. Problematicar a realidade vivida do educando é papel do educador, e não apenas falar e dissertar em sala de aula

Os professores precisam ter em mente que devem perpassar e dar suporte aos alunos para que eles mesmos produzam e construam o conhecimento, visto que sob a ótica de Freire (1987) o ensinar não é apenas transmitir conhecimento para o aluno, mas

elaborar alternativas para que os alunos possam produzir ou construir seu próprio conhecimento.

Desde o nascimento, o indivíduo aprende regras e normas que ele deve seguir para estar inserido num determinado grupo e a medida que amadurece, ele vincula esse conjunto de valores às próprias atitudes e ações. Nesse sentido, quando uma organização engloba valores e propósitos que atingem a interação entre pessoas, temos caracterizada uma instituição. Como foi ratificado pelo professor P5 quando ele menciona como a interação da organização (instituição de ensino) foi importante naquele momento, pois “a direção da escola tomou as providências cabíveis” mediante situações de violências, diminuindo posteriormente casos de violência; deixando claro que a escola precisa permear esses valores e propósitos para que haja o trabalho em conjunto visando à diminuição da violência na escola.

Carina (2009) explica que, a criança poderá desenvolver sua moral autônoma a partir das experiências que as mesmas têm com as pessoas e com as situações, como por exemplo: no seio familiar, na escola, através dos meios de comunicação, no seu cotidiano. Assim sendo, poderá desenvolver valores e normas por convivência e experiências, poderíamos dizer de forma empírica. Valores como justiça, honestidade, e respeito, não são ensinados com sermões ou lições de moral, ao contrário devem ser repassados através do exemplo.

Uma pessoa que cresce num ambiente onde a violência é moeda corrente, vê o outro e o mundo de forma muito diferente de alguém que foi acolhido num ambiente onde havia respeito pessoal.

Diante de toda essa situação caótica em que a escola está inserida, como podemos qualificar o aluno além de ser responsável por essa violência, quando ,muitas vezes, o adolescente não é respeitado na sua individualidade, na sua diferença, sofrendo constrangimento do meio em que vive, sendo ele a principal vítima desta sociedade excludentes em que:

“A noção de cidadania, em seu sentido ideal e normativo, implica o estabelecimento de regras sociais igualitárias e universais relativas ao papel social do indivíduo. Como cidadãos, todos têm os mesmos direitos baseados em princípios básicos de igualdade e justiça social, em qualquer espaço social.” (Waiselfisz, 1998, p.95)

Carina (2009) explica que, é de fundamental importância que as crianças desde pequena tenham oportunidade de assumir pequenas responsabilidades e decisões, expressar seus pontos de vista, pensamentos e desejos, procurando estabelecer suas relações. É preciso que a criança vivencie relacionamentos de ajuda mutua com seus pares

para que ocorra o respeito mútuo entre eles, visto que a cooperação acontece a partir da convivência entre eles.

5.1.5. Formação Discursiva (FD): A Violência presente no cotidiano escolar

Quadro 7. A Violência presente no cotidiano escolar

FD: A Violência presente no cotidiano escolar	
Identificação do Professor	Excerto de depoimentos (ED)
P1	“O porteiro já foi agredido verbalmente nesta escola e outros funcionários fisicamente. Os alunos trazem armas brancas para a escola, como o estilete. Objetos da escola e pessoais dos alunos como: (caneta, lápis, caderno) já foram roubados. Já sumiram vários dvd's, e some constantemente o cabo e controle do equipamento. Mas eu não posso acusar o aluno porque não tenho provas”.
P2	“Objetos da escola, pessoais dos alunos e professores já foram roubados; inclusive do meu armário. Eu já presenciei alunos, professores e funcionários sendo agredidos verbalmente. Fisicamente, alunos também foram agredidos. Armas brancas, como estilete, canivete e porretes são levados para escola, pelos alunos”.
P3	“Já presenciei agressões verbais e físicas entre alunos dentro da escola. Eles trazem estiletes para a sala de aula. Já ocorreram furtos de objetos pessoais dos alunos”.
P4	“Um ou outro professor, aluno e funcionário já foram agredidos verbalmente na escola. Às vezes, eles usam o próprio material escolar para fazer armas, como o porrete. Uma banca quebra e pode ser utilizado como um porrete. Eu nunca vi utilizando, mas eu soube de situações que alunos usam pedaço de banco e madeira. Já soube de vários casos de roubos também”.
P5	“Alunos, professores e funcionários são agredidos verbalmente. Um aluno abriu a boca e disse que vinha aqui buscar ele (funcionário). Geralmente, os alunos são agredidos por outros alunos. Faz uma semana que a mãe quebrou um guarda-chuva na cabeça do filho aqui na escola, inclusive este filho é especial. Isso aconteceu porque ele largou e não foi para a casa, ficou fazendo algum trabalho extra ou ficou com o grupo no pátio, e a mãe estava preocupada porque ele não tinha chegado a casa; e não aguentou e começou a “esculhambar” e quebrou o guarda-chuva na cabeça dele. Os alunos usam o estilete como armas, ameaçando uns aos outros”.
P6	“Os alunos chamam palavrão dentro da sala de aula, se você dá uma bronca, eles não dizem diretamente. Alguns chegam a dizer diretamente, baixinho, mas você sabe o que ele está falando e reclamando. Funcionários e professores já foram agredidos, ele era coordenador de disciplina. Mas não foi por aluno, foi uma pessoa da comunidade externa a escola; ela entrou para usar o telefone e teve um atrito. Alguns alunos usam estiletes. Um aluno já agrediu o outro aluno com lápis nas costas, furou as costas. Objetos de professores e alunos já foram furtados e depreciação de carros de professores e funcionários, como arranhões já ocorreram aqui também”.
P7	“Eu não presenciei, mas eu visualizei e vi que por trás eles estavam

	criticando professores. Agressões verbais eu nunca vi não. Já vi alunos serem agredidos, brigas entre eles. Objetos pessoais dos alunos são furtados, uns tiram dos outros. Cheguei a perder um celular nas dependências da escola e não me devolveram”.
P8	“Alunos já foram agredidos verbalmente e fisicamente na escola. Já os professores e funcionários foram agredidos verbalmente. Objetos pessoais dos alunos, coisas pequenas já foram roubados de dentro da escola. É comum eles trazerem estilete”.

Fonte: Entrevista realizada na Escola Jonas Cônego Taurino (2011/2012)

Foram agrupados os depoimentos dos professores, na FD: A violência presente no cotidiano escolar. Foi observada através da AD do corpus relativo a esta FD, que dos 08 professores entrevistados 100% acham que existe violência dentro da escola, tanto entre alunos, como com professores e até com funcionários. O P1 afirma que “ o porteiro já foi agredido verbalmente nesta escola e outros funcionários fisicamente”. O P4, afirma que “ um ou outro professor, aluno e funcionário, já foram agredidos verbalmente na escola”. O P8, afirma em depoimento que “ alunos já foram agredidos fisicamente na escola. Já os professores e funcionários foram agredidos verbalmente”.

A vida cotidiana é um “nível de realidade social” (Lefebvre 1981 apud Penin,1995, p,15). Para analisar a realidade da escola, é necessário que o cotidiano escolar seja investigado anteriormente, pois, é no “âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola, e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista sua transformação” (Lefebvre 1981 apud Penin 1995, p.15).

A escola precisa ir além, pois ela precisa ser compreendida não apenas como um espaço de criação e multiplicação do conhecimento, mas sim como algo que ao longo da história cria-se e recria-se (Assunção, 1996). Como uma instituição que promova, em seu espaço, a discussão, a luta, a inovação, para que não haja somente a reprodução do conhecimento; e sim arraigar, nos atores daquela organização, os valores morais e éticos que irão formar a identidade escolar daquele local.

Ao examinar os comentários dos professores, é notório que todos os entrevistados presenciaram uma ou mais tipos de violência, como mencionado pelo professor P3 “Já presenciei agressões verbais e físicas entre alunos dentro da escola”. Apesar dos estudantes serem as maiores vítimas, a violência não é exclusivo a eles; os docentes e funcionários também sofrem desse mal, como citado pelo educador P5 “Alunos, professores e funcionários são agredidos verbalmente”. Revelando que a violência não é um caso isolado, e sim, algo comum e que já faz parte do cotidiano dessa escola; tornando-se um problema banalizado entre discentes e docentes. Abramovay (2006, p 373) menciona que quando os atores da comunidade escolar possuem opiniões generalizadas a respeito da

violência naquele âmbito, como “a escola é violenta” ou “o hoje só se vê violência”; eles fazem com que os integrantes dessa coletividade escolar banalizem a violência, pois poucas são as soluções para resolução de tal problema.

O cotidiano influencia diretamente no comportamento do ser humano, pois, segundo Lefebvre (1981 apud Penin 1995, p.15), as “atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática cotidiana”. Ratifica também Assunção (1996, p37) também que essa influência na conduta do aluno ao mencionar que “a escola funciona movida a rituais, e eles estão entranhados de ideologias sociais e culturais que se manifestam em todas as suas atividades”. Revelando que se o cotidiano escolar é abrangido por atos de violência, os estudantes que convivem nesse âmbito irão dar continuidade a essa conduta até mesmo fora da escola.

5.1.6. Formação Discursiva (FD): A Família: diante da violência escolar

Quadro 8. Como a Família pode interferir na violência escolar

FD: Como a Família pode interferir na violência escolar	
Identificação do Professor	Excerto de depoimentos (ED)
P1	“A família contribui direta e indiretamente para a construção da personalidade do aluno. Então a gente vê que os pais, muitas vezes, não têm essa formação, então eles não vão passar aquilo que eles não têm. Mas questão de contribuir ou não para a violência desse tipo, pelo menos como você está me perguntando não”.
P2	“Acho que primeiro deveria ter um trabalho com a comunidade e família, porque não adianta a escola fazer um trabalho que os pais não continuarão em casa”.
P3	“O que atinge mais a violência é a educação doméstica, principalmente ao redor, pois têm muitos lixões, muitas famílias e filhos trabalhando nos lixões e vivem mendigando. Muitos alunos daqui sofrem com isso. Esses pais, muitas vezes, não dão a educação necessária, principalmente a doméstica; então é isso que falta. São filhos de catadores de lixo que realmente não se preocupam; e tem pais que mesmo sendo catadores, tentam zelar pela educação dos filhos; outros vivem também nas drogas e isso prejudica”.
P4	“O problema passa pela ausência da família, não contamos com o apoio dos pais na maioria das vezes, os alunos ficam entregues a própria sorte. Deveríamos pensar em conjunto, na forma de como reverter este quadro, tentar trazer mais os pais para dentro da escola”.
P5	Não comentou.
P6	“A escola reproduz o que a sociedade vive lá fora. Se a gente tem uma sociedade toda desestruturada, se não tem um referencial de família, família desestruturada. Toda essa reprodução de violência que a gente tem na sociedade vem para a escola, então ela é reproduzida na escola. Só que a escola é um ambiente até onde ele pode agir, tá ali no seu muro, depois disso que seria o papel da

	família e das instituições; e se eles não são feitos, o que a escola pode fazer chega até certo ponto, dali em diante o que as outras instituições devem fazer, também não fazem. Aí fica complicado, tudo na escola pra resolver e essas contradições lá fora se reproduzem aqui”.
P7	“A nossa clientela é muito boa, eu tenho um feedback muito bom com eles, a gente interage bem. Continuo confirmando que o maior problema nesta escola são os problemas que os meninos trazem no convívio familiar. A gente vê muito claramente isso pelo rendimento dos meninos. É impressionante a gente vê meninos que vem com rendimento bom e de repente cai e a gente quando aprofunda, acabamos percebendo que o problema claramente é em casa e agente fica sem saber o que fazer”.
P8	“A agressividade deles parte de dentro de casa, do pai que agride a mãe, a mãe que agride os filhos; e aí já é o reflexo dos filhos que são agredidos em casa. Eles chegam aqui e fazem isso; é como se fosse uma cadeia, um ciclo vicioso que tá gerando a violência e que começa no seio da família. Se a gente tem uma família desestruturada e violenta, eles chegam aqui e cometem a mesma violência que eles veem em casa e na rua ou tentando fazer com que fique igual ao ambiente que eles estão vivendo; o vocabulário é idêntico ao que os pais ou alguém da família usa em casa, ele utiliza como uma violência verbal aqui porque para eles é comum usar essa linguagem”.

Fonte: Entrevista realizada na Escola Jonas Cônego Taurino (2011/2012)

Após analisar o comentário dos docentes, ficou nítido que a maior causa das práticas de violência no interior da escola ou no seu entorno é decorrente da estrutura familiar. Foi observada através da AD do corpus relativo a esta FD, que dos 08 professores entrevistados 07 professores responsabilizam as famílias na questão da violência dos alunos. Como exemplo, podemos citar o depoimento do P8. Quando afirmou que: “a agressividade deles parte de dentro de casa, do pai que agride a mãe que agride os filhos; e aí já é o reflexo dos filhos que são agredidos em casa”. No depoimento do P1, afirma que: “a família contribui direto e indiretamente para a construção da personalidade do aluno”. No depoimento do P4, ele afirma que: “o problema passa pela ausência da família, não contamos com o apoio dos pais na maioria das vezes, os alunos ficam entregues a própria sorte”. No entanto o P2 diz que: “acho que primeiro deveria ter um trabalho com a comunidade e família, porque não adianta a escola fazer um trabalho que os pais não continuarão em casa”.

O relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI reforça que, segundo Abramovay (2002, p.51), “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas”; nesse sentido “a exposição a atos de violência no âmbito doméstico destruiria a autoestima dos jovens, que se encontrariam inseguros, sem referências, já que os pais seriam os agressores, seus algozes. Ratificado também

pelos professores P8 quando ele fala que “se a gente tem uma família desestruturada e violenta, eles chegam aqui e cometem a mesma violência que eles veem em casa e na rua ou tentando fazer com que fique igual ao ambiente que eles estão vivendo”, e P3 quando diz que “O que atinge mais a violência é a educação doméstica”, continuando com o pensamento, a autora afirma que:

“A violência doméstica seria um elemento desencadeador do que poderia ser denominada cadeia de violência ou reprodução de violências. Pais e mães violentos que têm os filhos como suas vítimas, que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas.” (2002, p.51)

A família segundo a NOB/SUAS (Sierra, 2010, p.144) é “entendida como núcleo básico de sustentação afetiva, biológica e relacional”. Revelando a importância dela na construção da personalidade e caráter da criança.

Durante muito tempo, houve uma distinta partição entre o domínio às competências da instituição familiar e escolar, porém nos últimos 20 anos, houve uma mudança “no sentido do esbatimento das fronteiras e do progressivo alargamento das atribuições da escola” (Benavente, 1994, p.85); deixando claro que as atribuições de ambas misturam-se, ou seja, escola e família precisam estar juntas no processo da formação da criança.

Ao falarmos na família, não devemos esquecer que apesar da grande importância da educação e dos valores morais que os pais passam para seus filhos, devemos lembrar que os jovens de hoje, adquirem a sua identidade também fora do seio familiar, tanto na escola como no entorno da mesma ou na comunidade em que vivem mencionados também pelo professor P6 quando relata que “a escola reproduz o que a sociedade vive lá fora. Se a gente tem uma sociedade toda desestruturada, se não tem um referencial de família, família desestruturada”, neste sentido é bom sempre lembrar o papel da família em vez de atribuir responsabilidades a outras pessoas.

O docente P7 afirma que: “o maior problema nesta escola é os problemas que os meninos trazem no convívio familiar” que na verdade vai de encontro ao real sentindo da família na construção do indivíduo, ou seja, família deveria ser o local onde fossem repassados valores de respeito, ética, solidariedade, dignidade e outros, no entanto está ocorrendo o contrário, devido a algumas causas do próprio meio como: pobreza, violência doméstica, alcoolismo, promiscuidade, ausência de valores, drogas, roubos e até detenção e que a família atual,

“Não é uma instituição estática, move-se tanto nos espaços das construções ideológicas, quanto no papel que exerce na organização da vida social na sociedade atual, apresenta-se como lugar de troca, de construção de personalidade e, ao mesmo tempo, lugar de conflitos e tensões.” (Waiselfisz, 1998, p.70)

Em relação às imbricações entre família e violência, lembramos aqui o trabalho de Sarti (2010), que faz uma exaustiva análise da realidade da família, da pobreza e da exclusão no Brasil. Confirmando o comentário do docente P4 que menciona a relação entre violência e família ao citar que “O problema passa pela ausência da família, não contamos com o apoio dos pais na maioria das vezes, os alunos ficam entregues à própria sorte. Deveríamos pensar em conjunto, na forma de como reverter esse quadro, tentar trazer mais os pais para dentro da escola”.

A desigualdade social, segundo Hespanha, é crescente “a desigualdade na distribuição da riqueza” e que apesar do crescimento de “capital e de trabalho, da extensão dos mercados, da globalização das políticas e dos progressos na comunicação”, são poucas as condições que a população tem para ascender economicamente na vida (2005, p.161). Relata-se que é necessário não apenas produzir riqueza, e sim distribuí-las, para que a desigualdade social comece a ascender.

Santos (2005), ao comentar sobre o crescimento da desigualdade, que expressa continuidade e velocidade, e que tem sido tão rápido que se faz necessário observar que no passado bem próximo, pode ser considerado “como uma revolta da elite contra a redistribuição da riqueza com a qual se põe fim ao período de democratização da riqueza iniciado no final da 2ª Guerra Mundial” (p.34). Ainda nessa mesma época pode ser observado que a desigualdade entre os países cresceu de forma acelerada, quando se percebeu que “a diferença de rendimento entre o quinto mais rico e quinto mais pobre era, em 1960, de trinta para um, em 1990, de sessenta para um e, em 1997, de setenta e quatro para um” (2005, p.34).

Fazendo uma análise entre a pobreza e a exclusão, podemos citar Young quando ele menciona que “a transição da modernidade para modernidade tardia pode ser vista como uma passagem de uma sociedade incluyente para uma excluyente, isto é, de uma sociedade cuja tônica dominante era a assimilação e incorporação para uma sociedade que separa e exclui” (Young, 1999 apud Hespanha, 2005, p. 7).

De acordo com Sawaia (1999), a exclusão é um tema bastante atual, sendo usado nas diversas áreas do conhecimento, porém dúvida do ponto de vista ideológico. Continuando com o pensamento do autor, a exclusão é um processo sócio-histórico, que se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações. Retrata a importância e interferência das outras esferas da vida social, como relatado pelo professor P6 quando diz que “A escola reproduz o que a sociedade vive lá fora. Se a gente tem uma sociedade toda desestruturada, se não tem um referencial de família, família desestruturada. Toda essa

reprodução de violência que a gente tem na sociedade vem para a escola, então ela é reproduzida na escola”.

A exclusão é um processo complexo multifacetado uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Podemos afirmar que, não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (Sawaia 1999).

A relação entre família e escola, precisa ser repensada e se está condizente quanto ao seu papel social diante dos filhos, pois está deixando a desejar, é nesse núcleo que as crianças e os jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. A criança reproduz o que é visto no seu seio familiar e “acho que primeiro deveria ter um trabalho com a comunidade e família, porque não adianta a escola fazer um trabalho que os pais não continuarão em casa” (docente P2), relevando à importância da família no combate a violência escolar.

Averiguando a relação entre homem e mulher em uma família carente, segundo Sarti (2010, p.20), é perceptível a “dificuldade de afirmação individual, tanto para o homem como, particularmente para mulher, que tem uma posição subordinada na hierarquia familiar e expressa fundamentalmente como uma questão de ordem moral”.

O professor P3 menciona que “o que atinge mais a violência é a educação doméstica, principalmente ao redor, pois têm muitos lixões, muitas famílias e filhos trabalhando nos lixões e vivem mendigando”. Deixando claro o reflexo da condição social da família para com a educação de seus filhos e as questões morais que ela perpassa para os as crianças e conseqüentemente que refletem no convívio escolar.

A educação proveniente do seio familiar, ou seja, a doméstica revela ser de altíssima importância no desenvolvimento da criança e no reflexo do seu comportamento, pois a família, segundo Sierra (2011), “é o grupo social doméstico que torna a vida possível pela sua capacidade de reproduzir a cultura. Como valor, a família guarda uma promessa de proteção à integridade física e moral das crianças” (2010, p.32).

Sarti (2010, p.20) menciona que “com uma ênfase ora econômica, ora política, definia-se a condição social dos pobres a partir da exploração do trabalho pelo capital e, mais recentemente, pela ausência de reconhecimento de seus direitos de cidadania”.

Existem famílias que participam diretamente da violência que ocorre dentro das escolas, quando acusa os professores de não “domesticarem” bem os seus filhos.

Segundo Sarti (2010), a família pobre não se constitui como um núcleo, mas como uma rede, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo

sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos. A família e a rede em que ela está inserida criam “como se fosse uma cadeia, um “ciclo vicioso”, que está gerando a violência e que começa no seio da família” (docente P8) e que isso irá refletir na escola e no meio em que os integrantes dessa rede vivem.

Muitas escolas tentam resolver os problemas para os quais não estão preparados e que não são da sua competência. Na verdade, todos os alunos são potencialmente violentos, sendo a escola sentida como uma imposição por parte da família ou estado.

É importante lembrar a responsabilidade da família enquanto instituição, com relação à violência sofrida por seus filhos no seu cotidiano, tentando repassar o seu papel para a escola, principalmente para os professores, os quais já estão sobrecarregados na sua função de educador, questionando sempre, como realizar mudanças efetivas em um quadro de violência vivenciado, através da, oportunização de uma educação de qualidade para todos; como relatado pelo docente P7 que diz como “é impressionante a gente vê meninos que vêm com rendimento bom e de repente cai e a gente quando aprofunda, acaba percebendo que o problema claramente é em casa e fica sem saber o que fazer”, deixando claro que os professores sabem onde boa parte do problema se origina, mas não têm como agir adequadamente, pois foge o seu alcance o seio familiar.

“Famílias onde há pouco debate sobre decisões, pouca interação social, poucas atividades compartilhadas, onde a disciplina é errática e, quando ocorre, é dura e ameaçadora, e onde há muita disputa por dinheiro, são famílias nas quais o risco de violência entre os pais e desses contra os filhos é mais provável.” (Cárdia, 1997, p.40/41 apud Candau, 2003 p.149)

O ser humano tem sua base na família, devendo dar continuidade do seu desenvolvimento na escola, sendo assim, a educação através da escola, deve ajudar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades para que possa se fazer presente nesta sociedade desigual e como tal, a escola jamais deve estar envolvida no meio de toda essa violência, na qual estamos sendo obrigados a conviver:

“Numa sociedade marcada pelo individualismo, pela apatia social, pela falta de solidariedade, pela confusão no que se refere ao certo e errado, certamente não constitui tarefa fácil estabelecer limites e/ou construir regras disciplinares. Pais e educadores, não querendo repetir, com seus filhos (as) e alunos (as), o modelo de educação autoritário em que, muitas vezes, foram criados, têm dificuldades em estabelecer limites e regras de disciplina.” (Lucinda, 2001, p.42)

5.1.7. Formação Discursiva (FD): Soluções para diminuir a violência

Quadro 9. Soluções para diminuir a violência

FD: Soluções para diminuir a violência	
Identificação do Professor	Excerto de depoimentos (ED)
P1	"A escola é meio isolada, então se não tiver um acompanhamento da vizinhança, do entorno da escola, aí vai ficar a violência em volta da escola, isolada de acompanhamento policial. A solução é um policiamento mais incisivo para o entorno".
P2	"Um trabalho com a comunidade e a família; por que na verdade a escola faz um trabalho que os pais não continuam em casa. É preciso de atividades extras e de um profissional específico para isso, os alunos melhorariam como ser humano, não só em sala de aula, mas como aprendizado".
P3	"O principal é a família, pois se eles convivem no meio de agressão, quando chegam à escola são agressivos. Os pais é que tem que ter a consciência dessa mudança".
P4	Não sugeriu.
P5	"A gente tem que ter condições de trabalho, basta a gente ter outras dificuldades, como o difícil acesso e ainda tem o problema que a gente bate de frente com os jovens da comunidade que estão depredando e ameaçando e temos que sair de sala para conversar com eles".
P6	"Integrar a família a escola, trazer o pai para dentro da sala de aula, mas quando vê eles não têm pai, nem têm mãe ou então são presidiários. Toda essa desestruturação que eles têm, vem sendo reproduzida dentro da escola de alguma forma. Geralmente quando se marca reunião com os pais, só vêm aqueles pais que não necessitariam vir; os que precisam vir, não vêm. E quando vêm, a situação é até pior do que do aluno, em termo de comportamento familiar e postura; eles têm esse referencial dentro de casa".
P7	"Os meninos trazem muitos problemas que são reflexos da família, quando a gente aprofunda vamos perceber que o centro maior dos problemas é a família; a gente precisa de um atendimento específico na área psicológica familiar; o que nós podemos fazer para mediar os conflitos, nós fazemos, mas as coisas vão muito mais além; elas se desdobram e fogem ao nosso alcance. Eu me sinto com mãos atadas".
P8	"Os alunos são violentos por causa da desestruturação da família e da sua cultura, principalmente; a família não tem uma educação básica, aí eles trazem isso de casa para a escola. A gente sugere que os alunos venham participar de projetos, mas a mãe prefere que ele fique em casa lavando os pratos".

Fonte: Entrevista realizada na Escola Jonas Cônego Taurino (2011/2012)

Após analisar o comentário dos docentes, ficou nítido que a maior causa das práticas de violência no interior da escola ou no seu entorno é decorrente da estrutura familiar, da ordem e moral que é perpassada em casa, tornando-se reflexo no comportamento da criança aonde ela vá. Como ratificado pelo professor P3 quando diz que "O principal é a família, pois se eles convivem no meio de agressão, quando chegam à escola são agressivos. Os pais é que têm que ter a consciência dessa mudança". Relata que o trabalho para diminuir a violência tem que começar no seio familiar. O P6 afirma que, "

integrar a família a escola, trazer o pai para dentro da sala de aula, mas quando vê eles não têm pai, nem têm mãe ou então são presidiários”.

Ao realizar uma reflexão sobre a família e sobre a relação mãe e filho, como motor para o desenvolvimento emocional da criança. A psicologia, desde Freud, afirma que essa família, tanto poderia potencializar pessoas emocionalmente saudáveis, ou com desvios de comportamento (Szymanski, 2004). Esse é considerado o modelo da família nuclear burguesa, composta por pai, mãe e filhos e à medida que se afastava dessa estrutura, era considerada “desestruturada ou incompleta” e a partir dessa “desestrutura” surgiam os problemas emocionais, “O foco estava na estruturara da família e não na qualidade das inter-relações” (2004, p.24). Por isso é imprescindível que haja um trabalho em conjunto entre as famílias e a escola, assim como relatado pelo docente P6 quando diz que “Integrar a família a escola, trazer um pai para dentro da sala de aula, mas quando vê eles não têm pai, nem mãe ou então são presidiários. Toda essa desestruturação que eles têm, vem sendo reproduzida dentro da escola de alguma forma. Geralmente, quando se marca reunião com os pais, só vêm aqueles pais que não necessitariam vir; os que precisam vir, não vêm. E quando vêm, a situação até pior do que do aluno, em termo de comportamento familiar e postura; eles têm esse referencial dentro de casa”.

O ser humano, segundo Sarti (2000 apud Brito 2008), tem sua base na família, devendo dar continuidade do seu desenvolvimento na escola e que, o universo simbólico dos pobres reflete a sociedade em que vivem e que Sarti, através do pensamento de Lévi-strauss, afirma que, a família se solidifica na área da cultura e, “para ele, o fundamento da família não está na natureza biológica do homem, mas na sua natureza social; as famílias se constituem como aliança entre grupos”, (Sarti, 2000 apud Brito, 2008, p.14). O seio familiar da criança é fundamental para a solidificação do ser da criança e o que se passa em casa, torna-se espelho e é reproduzido pelo aluno como sendo algo normal. O professor P3 confirma também que “O principal é a família, pois se eles convivem no meio de agressão, quando chegam à escola são agressivos. Os pais é que têm que ter a consciência dessa mudança”.

Outra autora que menciona a importância da família no desenvolvimento da criança é Sierra (2011), ao citar que “as obrigações da família fazem parte da constituição da sua identidade e do significado que seus membros lhes atribuem” fica nítido que o que se é perpassado dentro de casa irá ser reflexo no comportamento da criança, pois parte de sua identidade foi construída dentro de seu lar.

A pobreza, violência doméstica, detenção prisional entre outros são as principais causas que deterioram o ambiente familiar. Geralmente, as pessoas com esse tipo de estrutura familiar são alvos de violência, neste sentido, Sarti afirma que a família, pensada

como ordem moral, constitui o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social (2010). Revelando mais uma vez como a desestrutura familiar é causadora direta de indícios de práticas violentas pelas crianças; como confirmado também pelo professor P8 em seu relato quando ele diz que “Os alunos são violentos por causa da desestruturação da família e da sua cultura, principalmente; a família não tem uma educação básica, aí eles trazem isso de casa para a escola. Sugerimos que os alunos venham participar de projetos, mas a mãe prefere que ele fique em casa lavando os pratos”.

A comunidade possui um papel importantíssimo na construção civil, moral e ética do aluno, até mais que a sociedade, visto que segundo Sierra (2010, p.10), a sociedade “remete à universalidade e à impessoalidade, enquanto a comunidade compreende a localidade, as emoções e a coletividade”. Revelando que ações que visam ao decrescimento da violência necessitam que ocorra trabalho da comunidade com a instituição de ensino, e que haja interação entre eles. Assim como também expressa o professor P2, o qual menciona que a solução para o problema da violência é: “Um trabalho com a comunidade (...)” Silva (2004), ao escrever na sua dissertação, sobre “escola e comunidade juntas, contra a violência escolar”; ressalta adoção de ações junto à comunidade em conjunto com órgãos governamentais, como meio para criação de uma consciência preventiva contra as violências, assim com a importância de um trabalho dinâmico, que reúna a comunidade escolar em torno de um pacto dos seus diversos atores, no estabelecimento de normas comuns de convivência.

5.2. Análise e Interpretação dos resultados obtidos através da análise dos questionários.

5.2.1 Identificação pessoal dos alunos

5.2.1.1 Gênero

No gráfico e tabela 1, temos a distribuição do perfil dos alunos avaliados. Através desse, verifica-se que 52,6% (121 casos) dos alunos participantes da pesquisa são do sexo feminino; enquanto que 47,4% (109 casos) são do sexo masculino. Mesmo sendo observada essa diferença percentual no número de alunos do sexo feminino e masculino no presente estudo o teste de comparação de proporção não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,429$) indicando que a proporção do número de meninas e de meninos participantes da pesquisa é igual.

Tabela 1. Distribuição dos alunos segundo o gênero.

Fator avaliado	n	%	p-valor ¹
Sexo			
Feminino	121	52,6	0,429
Masculino	109	47,4	

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

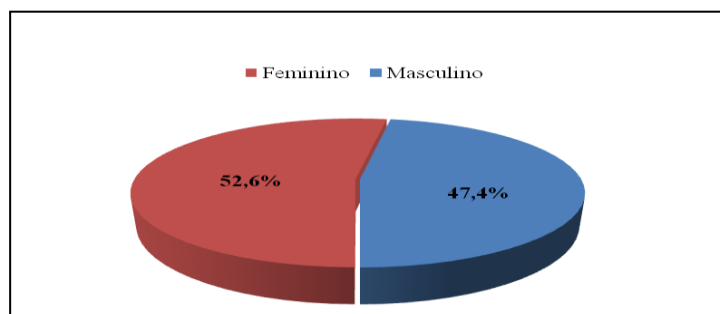


Gráfico 1. Distribuição dos alunos segundo o sexo

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.2 Faixa etária

Quanto à faixa etária, 87,0% (200 casos) dos alunos possuem idade entre 11 e 14 anos e 13,0% (30 casos) estão na faixa etária de 15 a 17 anos. O teste de comparação para esse fator avaliado foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que a maioria, de fato, está na idade de 11 a 14 anos.

Tabela 2. Distribuição do perfil dos alunos avaliados: faixa etária.

Fator avaliado	N	%	p-valor
Faixa etária			
11 a 14 anos	200	87	<0,001
15 a 17 anos	30	13	

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

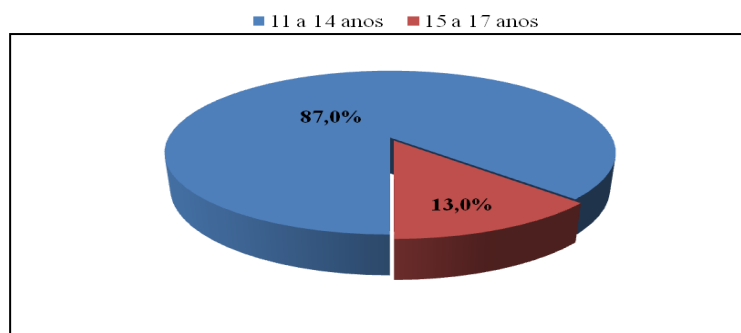


Gráfico 2. Distribuição dos alunos segundo a faixa etária

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.3 Raça

Acerca da cor, 51,3% (116 casos) dos alunos declararam-se da cor parda, 19,5% (44 casos) da cor branca, 19,0% (43 casos) da cor negra, 5,8% (13 casos) da cor amarela e 4,4% (10 casos) como indígena. O teste de comparação de proporção para esse fator avaliado foi significativo, indicando que, de fato, a cor parda é mais relevante na opinião dos alunos avaliados.

Tabela 3. Distribuição do perfil dos alunos avaliados: raça.

Fator avaliado	N	%	p-valor
Cor ou raça	N	%	
Indígena	10	4,4	<0,001
Amarelo	13	5,8	
Negro	43	19	
Branco	44	19,5	
Pardo	116	51,3	

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

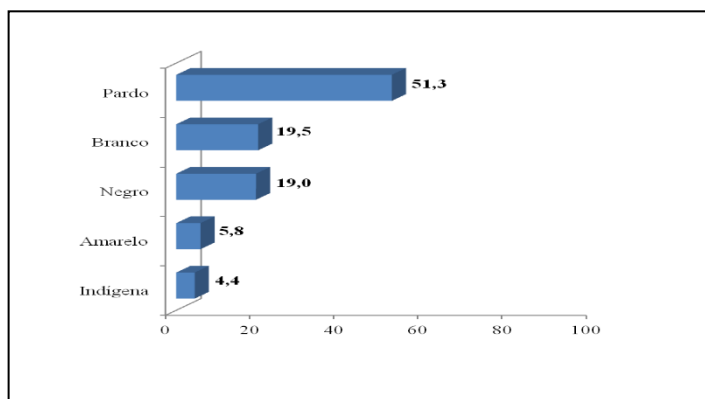


Gráfico 3. Distribuição dos alunos segundo a cor/raça

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.4 Situação de moradia

A maneira como uma família se organiza é um ingrediente vital na forma como a família irá nortear os procedimentos de socialização, transferindo valores, padrões de conduta, normas e orientando-os para que se tornem pessoas que possuam seus direitos e deveres no âmbito domiciliar e público (Romanelli, 2002).

Quando questionados com quem moram, 50,9% (117 casos) dos alunos disseram que moram com os pais, 20,9% (48 casos) moram com a mãe; 17,0% (39 casos) moram com a mãe e o padrasto; 5,2% (12 casos) moram com parentes; 3,0% (7 casos) moram com

o pai; 1,7% (4 casos) com o pai e a madrasta; e 1,3% (3 casos) com companheiro (a). O teste de comparação, assim como o fator cor ou raça, foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$) indicando que o perfil familiar mais frequente é o aluno morar com os pais.

Fica evidente que família não é apenas aquele “grupo” construído através dos laços sanguíneos, assim como explicitado pelo autor Kaloustian (2004) quando relata que “o bebê, ao ser concebido, já pertence a uma rede familiar, que compreende o pai e a mãe e seus respectivos grupos familiares” (Kaloustian, 2004, p.47).

A pesquisa relatou que a maioria (50,9%) dos alunos mora com os pais, ou seja, com a mãe e o pai na mesma residência é sabida a importância da família e a presença dos pais na vida da criança, como citada por Sierra (2011) ao mencionar que a família é uma “instituição intermediária entre o indivíduo e a sociedade, a transição necessária para realizar a preparação do indivíduo para a vida social” (Sierra, 2011, p.16).

Na pesquisa ficou claro que a “família tradicional” é a mais comum, porém os outros tipos obtiveram uma porcentagem relevante, como às crianças que moram com a mãe e o padrasto, apenas com os parentes ou apenas com o pai, sabendo que essas mudanças segundo a autora Sierra (2011) são “resultado do processo de industrialização e urbanização das sociedades capitalistas. Por causa do trabalho, os membros da família precisaram deixar suas casas, tornando-se mais dependentes dos salários e dos serviços urbanos” (Sierra, 2011, p.31).

Segundo Romanelli (2002), a sociedade passou por grandes transformações nos últimos tempos, resultando em mudanças na estrutura da família, quando a mulher tornou-se participativa no mercado de trabalho, ocasionada por necessidades financeiras.

Tabela 4. Situação de moradia

Fator avaliado	n	%	p-valor
Com quem mora	n	%	
Com companheiro(a)	3	1,3	
Com o pai e a madrasta	4	1,7	
Com o pai	7	3	
Com parentes	12	5,2	<0,001
Com a mãe e o padrasto	39	17	
Com a mãe	48	20,9	
Com os pais	117	50,9	

*p-valor do teste de comparação de proporção (se $p\text{-valor} < 0,05$ as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

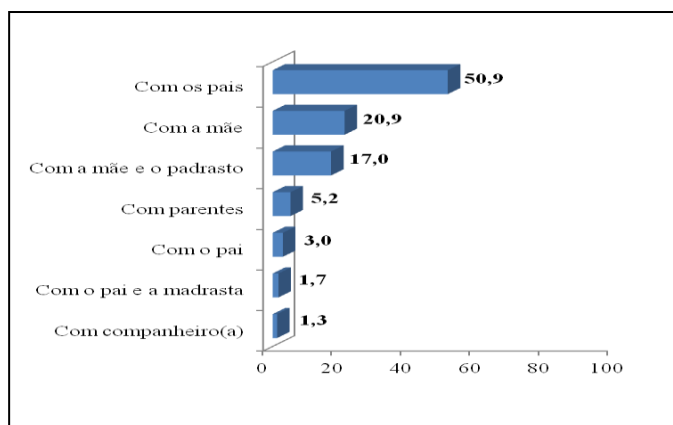


Gráfico 4. Distribuição dos alunos segundo a situação de moradia.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.5 Situação de trabalho

Quanto a situação de trabalho, 91,3% (210 casos) dos alunos disseram que só estudam, dos 20 alunos restantes 5,2% (12 casos) realizam trabalho fixo e 3,5% (8 casos) realiza trabalho eventual. Dos alunos que trabalham (20 casos), 73,7% (14 casos) contribui para o sustento da família e 26,3% (5 casos) trabalham para ter o dinheiro em seu próprio uso. Ainda, 94,7% (18 casos) começaram a trabalhar com idade de 11 a 14 anos e 5,3% (1 caso) entre 15 a 17 anos. O teste de comparação de proporção foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$ para ambos) indicando que de fato a maioria só estuda e da minoria que trabalha, o fazem para a contribuição familiar e que começaram a trabalhar entre os 11 a 14 anos.

Essa relação da criança entre escola e trabalho não se resume apenas a Escola Cônego Jonas Taurino, isso é uma realidade comum brasileira, como foi relatado por Kaloustian (2004) ao relatar que “deixar a escola para trabalhar; permanecer, mas repetir o ano escolar; sair e voltar da escola segundo as maiores ou menores pressões para trabalhar. Esse é o ciclo repetitivo da relação trabalho/escola das crianças e adolescentes pobres, isto é, de metade da população indigente brasileira” (Kaloustian, 2004, p. 121). Boa parte das crianças trabalha devido às dificuldades financeiras que sua família passa e essa atitude é uma ação de “enfrentamento à pobreza” (p.63).

Embora o trabalho realizado por crianças em famílias pobres, segundo Sarti (2010, p.106) corresponda a um “padrão cultural no qual são socializadas as crianças, não se opondo necessariamente à escola, mas devendo complementá-la”, revelando que essa atividade pode ser benéfica, desde que seja complemento na vida da criança, e não algo único e crucial, pois iria atrapalhar o desempenho escolar.

Tabela 5. Situação de trabalho.

Fator avaliado	n	%	p-valor
Situação de trabalho			
Só estuda	210	91,3	<0,001
Realiza trabalho fixo	12	5,2	
Realiza trabalho eventual	8	3,5	

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

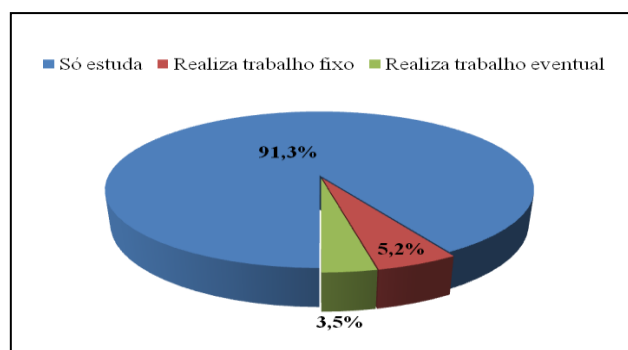


Gráfico 5: Distribuição dos alunos segundo a situação trabalhista.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.6 Contribuição para o sustento familiar

Quanto à contribuição financeira dos alunos que trabalham para o sustento da família, 73,7% (14 casos) contribuem para o sustento da família e 26,3% (5 casos) trabalham para ter o dinheiro em seu próprio uso. O teste de comparação de proporção foi significativo (p-valor < 0,001 para ambos) indicando que dos que trabalham, o fazem para a contribuição familiar.

Na pesquisa ficou claro que, a maioria das crianças que trabalha, seja diariamente ou esporadicamente, fazem isso para auxiliar no sustento do lar, e isso é uma realidade brasileira e não apenas dos alunos dessa escola, como relevado por Cipola (2001, apud Abreu, 2002, p.5) ao mencionar que “pode-se citar o grande contingente de crianças trabalhadoras para cada dez crianças brasileiras, uma trabalha”.

Essa mudança na realidade das famílias, aquela em que as crianças inseriram mais uma atividade em sua rotina diária, o trabalho, acarreta em transformações na estrutura familiar, pois, segundo a autora Romanelli (2002, p. 76):

“à medida que os filhos deixam de ser apenas consumidores e se tornam geradores de renda, alteram-se os fundamentos de suas posições na estrutura da instituição doméstica, redefinindo-se as relações de autoridade e poder, o que, muitas vezes, interfere igualmente nos vínculos afetivos.”

Tabela 6. Contribuição para o sustento familiar.

Fator avaliado	n	%	p-valor
Contribui para o sustento da família*			
Contribui para o sustento da família	14	73,7	0,039
Não Contribui para o sustento da família	5	26,3	

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

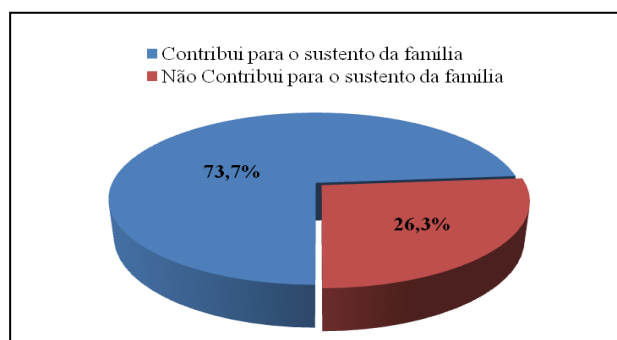


Gráfico 6. Distribuição dos alunos segundo a contribuição para o sustento familiar

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.7 Idade em que começou a trabalhar

Em relação à idade que os alunos começaram a trabalhar, 94,7% (18 casos) iniciaram com idade de 11 a 14 anos e 5,3% (1 caso) entre 15 a 17 anos. O teste de comparação de proporção foi significativo (p-valor < 0,001 para ambos), indicando que a maior parte começou a trabalhar entre os 11 a 14 anos.

É importante deixar claro a distinção entre o “trabalho infantil (até 14 anos) e o trabalho do adolescente (15-17 anos), ambos agregados na categoria trabalho do menor” (Madeira, 1993 apud Sarti 2010, p.104). Revelando que o trabalho realizado pela maior parte dos alunos é o infantil, algo ilegal e que prejudica o desempenho escolar do aluno e que pode comprometer tanto sua saúde física, quanto à psicológica.

Além disso, o trabalho realizado por crianças altera a estrutura que há em sua família, pois a divisão sexual e etária do trabalho é um princípio fundamental que delimita posições e papéis diferenciados de acordo com o gênero e a idade dos componentes da unidade doméstica (Romanelli, 2002). A criança possui um novo papel dentro do lar, pois já ajuda financeiramente dentro de casa, alcançando posição e *status* em seu lar.

Tabela 7. Idade inicial que começou a trabalhar

Fator avaliado	n	%	p-valor
Com quantos anos começou a trabalhar*			
11 a 14 anos	18	94,7	<0,001
15 a 17 anos	1	5,3	

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

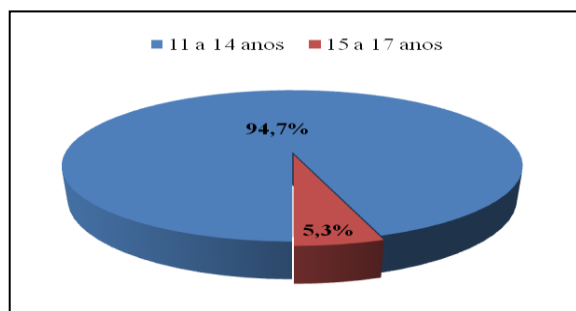


Gráfico 7. Distribuição da família segundo a idade que começou a trabalhar

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.8 Percepções acerca do bairro onde a escola está situada

No gráfico 8, temos a distribuição da percepção dos alunos acerca do bairro onde é situada a escola onde estudam. Através desse verifica-se que 38,4% (88 casos) dos alunos consideram que o bairro onde é situada a escola é ruim, 35,8% (82 casos) consideram regular, 19,2% (44 casos) acha bom e 6,6% (15 casos) consideram ótimo. O teste de comparação de proporção para esse fator avaliado foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que a maioria dos alunos considera ruim/regular o bairro onde eles estudam.

O espaço, segundo Bourdieu (1996, p.24), é o "conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidades, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre"; ou seja, o local comum de convivência e interação entre os diversos atores.

O bairro onde a escola está situada e onde provavelmente o aluno reside, não é bem valorizado pelos estudantes, uma vez que a maioria (38,4%) o avaliou de forma negativa, sendo que o bairro é algo essencial para a escola e alunos, pois, ele "favorece a criação de uma rede de sustentação mútua para os momentos de necessidade aguda" (Mello 2002, p.54).

A criança nasce em determinado lugar e esse território será inserido em sua definição e identidade (Kaloustian, 2004). Por isso, a grande importância do território em que a escola situa-se na construção do seu modo de vida, pois, muito de seus valores e atitudes são reflexos do local onde ela reside.

A comunidade, não são apenas pessoas que residem em um mesmo bairro, e sim, um lugar onde se “abarca todas as formas de relação caracterizadas por alto grau de intimidade pessoal, profundidade emocional, compromisso moral, coesão social e continuidade no tempo” (Nisbert, 1966 apud Sierra, 2011, p.10), sendo, muitas vezes, uma segunda família para muitas pessoas, onde se busca ajuda e conforto.

Tabela 8. Distribuição da percepção dos alunos acerca do bairro onde a escola está situada.

Fator avaliado	N	%	p-valor
Como você avalia o bairro onde se situa a escola			
Ruim	88	38,4	<0,001
Regular	82	35,8	<0,001
Bom	44	19,2	<0,001
Ótimo	15	6,6	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

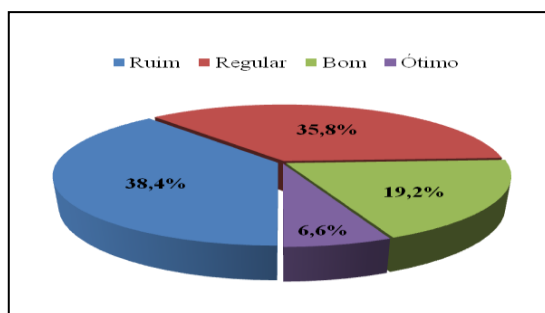


Gráfico 8. Percepção dos alunos acerca do bairro onde está situada a escola.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.9 Fatos que ocorrem no entorno da escola

Com relação aos fatos conhecidos pelos alunos que ocorrem próximo a escola onde estudam, os mais citados foram: violência física (23,5%, 153 casos), violência verbal (22,4%, 146 casos), roubo (22,3%, 145 casos) e comércio de drogas (14,9%, 97 casos). Ainda, os menos citados pelos alunos foram: comércio de armas (4,0%, 26 casos), prostituição (5,5%, 36 casos) e violência sexual (7,4%, 48 casos). O teste de comparação de proporção para esse fator avaliado foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que a maioria

dos alunos considera a violência física e verbal os principais fatos que ocorrem próximo à escola.

A violência física e o comércio de drogas ficaram entre os dois fatos mais comuns que ocorrem no entorno da escola, assim como ocorreu também na pesquisa realizada em 2000 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 14 capitais brasileiras e que foi resumido em um livro por Abramovay e Rua (2002), observando que a violência e comércio das drogas é algo comum na maior parte das escolas brasileiras. No estudo da UNESCO e nessa investigação, a violência física é o principal transtorno que ocorre próximo às instituições de ensino pesquisadas. Para Abramovay e Rua, as brigas são comuns, tornando banal o problema da violência e legitimando a utilização da mesma como solução para os conflitos.

Os tipos de violências que ocorrem dentro do colégio e no seu entorno como citados acima podem ser resumidos e caracterizados segundo Charlot (2005, p.127) como “violência na escola, violência à escola e violência da escola”.

A violência na escola é aquela que ocorre no ambiente interno da mesma e não há uma ligação direta com as atividades escolares; na violência à escola há conexões entre ela e às atividades da instituição escolar e ocorre quando, por exemplo, os estudantes violentam fisicamente ou verbalmente os professores ou quando danificam a escola, através de incêndios, já a violência da escola é definida como uma violência institucional e simbólica, que é a forma como o colégio e os seus funcionários tratam as crianças (Charlot,2005).

Tabela 9. Distribuição da percepção dos alunos acerca dos fatos que ocorrem próximo a escola

Fator avaliado	N	%	p-valor
Quais os fatos que você conhece e que ocorreram próximo a sua escola			
	N	%	
Comércio de armas	26	4	<0,001
Prostituição	36	5,5	<0,001
Violência sexual	48	7,4	<0,001
Comércio de drogas	97	14,9	<0,001
Roubo	145	22,3	<0,001
Violência verbal	146	22,4	<0,001
Violência física	153	23,5	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

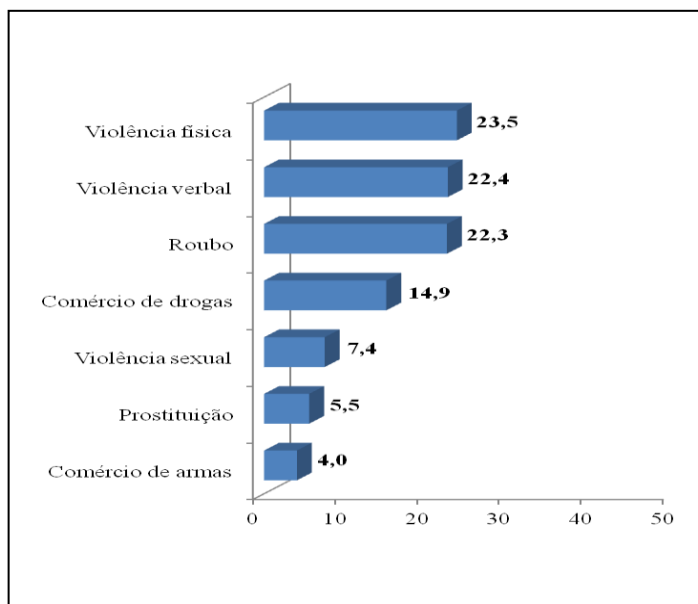


Gráfico 9. Distribuição dos fatos que ocorrem próximo a escola onde estuda.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.10 Local mais violento

No gráfico 10, temos a distribuição acerca do local onde ocorre mais violência, 36,8% (118 casos) dos alunos, disseram que a violência é mais frequente em torno da escola, 24,9% (80 casos) indicaram as dependências da escola, 24,6% (79 casos) no caminho de casa, 8,4% (27 casos) no caminho do ponto de ônibus e 5,3% (17 casos) no ponto de ônibus.

O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo (p -valor $< 0,001$) indicando que a maioria dos alunos considera as dependências da instituição de ensino e o seu entorno os locais mais violentos.

O estabelecimento de ensino e o seu entorno precisam ser o ambiente mais seguro e acolhedor, pois além do tempo que às crianças e adolescentes tendem a passar nele que é “aproximadamente um terço do dia na escola ou no caminho em direção a esta” (Elali, 2003, p.156), é onde a criança irá se desenvolver, esse recinto que será um espelho constituindo-se um reflexo do que ocorre diariamente naquele lugar.

Porém não é isso que vem acontecendo, pois o espaço escolar e o seu entorno são lugares onde atualmente as variadas formas de manifestação de violência multiplicam-se e acabam por prejudicar ou tornar inviável o processo educativo. Para além, é construído um clima de medo, interferindo diretamente no comportamento dos alunos (Ruotti, 2010).

Tabela 10. Distribuição da percepção dos alunos acerca do local onde ocorre mais violência.

Fator avaliado	N	%	p-valor
Para você onde ocorre mais violência	N	%	
Ponto de ônibus	17	5,3	<0,001
Caminho do ponto de ônibus	27	8,4	<0,001
Caminho de casa	79	24,6	<0,001
Dependências da escola	80	24,9	<0,001
Entorno da escola	118	36,8	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

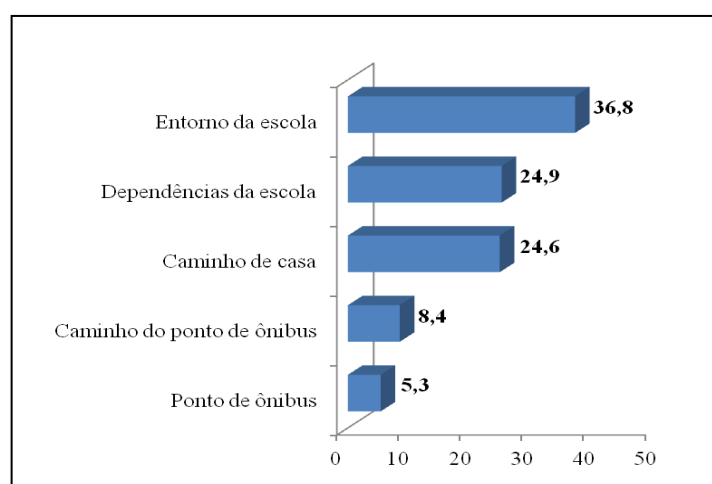


Gráfico 10. Percepção do local onde mais ocorre violência.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.11 Suspensão escolar

No gráfico 11, temos a distribuição da situação do aluno na escola e da percepção dele acerca da forma que é tratado dentro da escola. Através desse verifica-se que 15,5% (35 casos) dos estudantes já foram suspensos pela escola e 84,5% (191 casos) nunca teve esse problema. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que, relevantemente, a maioria dos alunos nunca foi suspensa pela escola.

A suspensão, a advertência, a expulsões, entre outros, segundo Abramovay (2003) são providências tomadas, geralmente, pela direção da escola para tolher comportamentos inadequados e esclarecer divergências entre alunos e esses métodos acabam por normalizar a convivência escolar.

Tabela 11. **Suspensão escolar**

Fator avaliado	n	%	p-valor
Já foi suspenso			
Já foi suspenso	35	15,5	<0,001
Nunca foi suspenso	191	84,5	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

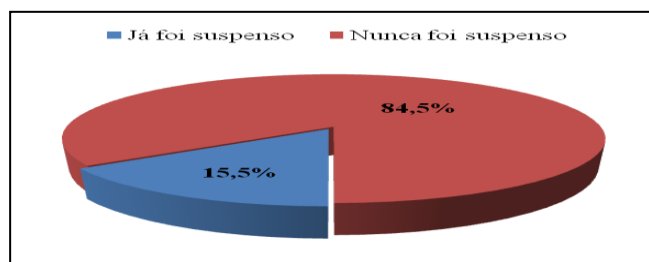


Gráfico 11. Distribuição dos alunos segundo a experiência com suspensão escolar.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.12 Reprovação escolar

No gráfico 12, temos a distribuição da situação do aluno quanto a reprovação, 62,7% (141 casos) nunca passou por essa dificuldade, 27,6% (62 casos) foram reprovados uma vez e 9,7% (22 casos) tiveram essa tristeza por mais de uma vez. O teste de comparação, tanto para a suspensão como para a reprovação, foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que a maioria dos alunos de fato nunca reprovou de ano.

Apesar da baixa porcentagem em relação à reprovação escolar dos estudantes, é importante destacar a sua importância, visto que é o instrumento de punição mais severo e pode gerar consequências graves na vida educacional do aluno, como o abandono escolar. A reprovação, segundo Charlot (2000) e outros fatores, como a evasão escolar, dificuldade de aprendizagem ou desempenho insatisfatório em uma única disciplina escolar são denominados de fracasso escolar.

Entretanto, as causas desse fracasso, não devem ser apenas justificadas por problemas no seio familiar, da criança ou da escola. É necessário que a política educacional brasileira elabore estratégias efetivas de educação pública de qualidade (Kaloustian, 2004).

Os problemas existentes nas escolas brasileiras não serão solucionados apenas com a modificação do seu espaço pedagógico, é preciso que a educação resgate seu campo de conhecimento, seja ele em nível teórico ou prático, no cotidiano escolar.

Além do abandono escolar e desestímulo, principal consequência da reprovação, os alunos, segundo o Pistrak (2003) acabam por condicionarem seus estudos para alcançarem aprovação e não se importando com a aprendizagem. Por isso que é importante que a escola, sociedade e família idealizem outra maneira da função social da educação e da aprendizagem escolar.

Tabela 12. Reprovação escolar

Fator avaliado	n	%	p-valor
Alguma vez já foi reprovado			
Nunca	141	62,7	<0,001
Uma vez	62	27,6	<0,001
Mais de uma vez	22	9,7	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

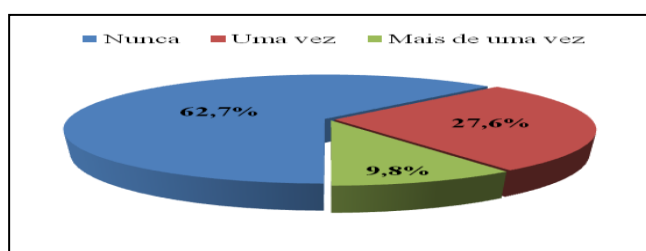


Gráfico 12. Distribuição dos alunos segundo a experiência com reprovação escolar.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.13 Fatores desagradáveis presentes na escola

No gráfico 13, temos a distribuição de fatores dos quais os alunos não gostam da escola, e os três elementos mais citados foram: o bairro onde fica a escola (31,5%, 110 casos) o local onde se situa a escola (28,3%, 99 casos) e o espaço físico da escola (17,7%). Além disso, os três elementos menos citados foram: os professores (7,1%, 25 casos), carência materiais e humanas (7,4%, 26 casos) e as aulas (8,0%, 28 casos). O teste de comparação, tanto para a suspensão como para a reprovação, foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que a maioria dos alunos não gosta do bairro e nem do entorno da escola.

Ficou claro na pesquisa que o maior aborrecimento dos alunos é o espaço no qual a escola esta situado, seja o seu entorno, ou o bairro por completo, porém é sabido que o “espaço sócio-territorial onde a escola se localiza tem influência sobre o seu cotidiano e a percepção de segurança dos alunos e adultos” (Abramovay, 2006, p. 269). O meio no qual o aluno vive influencia diretamente seu comportamento, pois seus atos são um reflexo da sua

realidade diária, e por isso no cotidiano da escola, bairro, ou entorno não deve haver violência, para que não influencie negativamente.

O ambiente escolar é para ser um espaço de interação, convívio, aprendizagem e não um lugar temido pelos alunos. Outro autor que refuta a importância desse ambiente é o Taylor e Vlasto (1983 apud Elali 2003, p.309), que menciona que esse lugar é a “vibrante interação de criança, professor, currículo, ambiente, família e comunidade, é um microcosmo do universo: o espaço físico delimita o mundo; o sistema escolar e sua organização revelam a sociedade; as pessoas envolvidas na experiência de aprendizado formam a população”.

Outro autor que retrata a importância e influência do ambiente adjacente a instituição de ensino é Debarbieux (1999, apud Abramovay, 2003 p.49), ao relatar que a violência está associada a três dimensões e uma delas é quando ela tem origem externa, ou seja, ela inicia seu manifesto fora da escola e acaba penetrando dentro dela, através de gangues, do comércio de drogas e da exclusão social.

Tabela 13. Fatores desagradáveis presentes na escola

Fator avaliado	n	%	p-valor
O que você não gosta nesta escola	n	%	
Dos professores	25	7,1	<0,001
Das aulas	28	8	<0,001
Carências materiais e humanas	26	7,4	<0,001
Do espaço físico da escola	62	17,7	<0,001
O bairro onde fica a escola	110	31,5	<0,001
O local onde se situa a escola	99	28,3	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

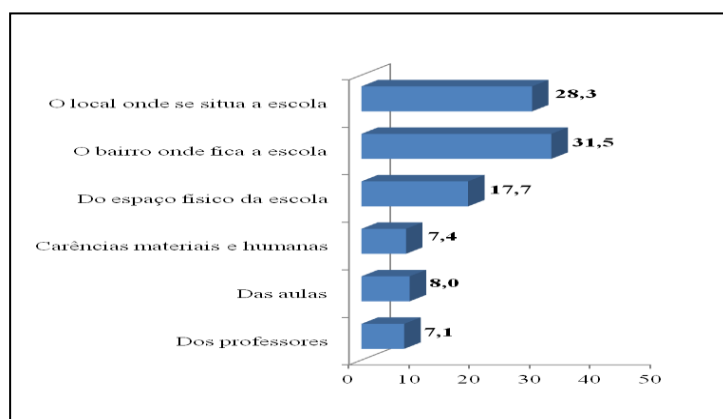


Gráfico 13. Fatores que os alunos não gostam na escola onde estudam.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino.

5.2.1.14 Tratamento dos professores para com os alunos

No gráfico 14, temos a distribuição da percepção dos alunos a cerca da forma que os professores da escola tratam os estudantes. Quanto à forma de tratamento dos professores em relação aos alunos, 54,4% (150 casos) disseram que os professores têm o hábito de orientar e conversar com eles, 19,9% (55 casos) afirmaram que os professores procuram compreender, 15,2% (42 casos) disseram que eles exigem demais, 6,2% (17 casos) brigam e usam linguagens inconvenientes com os alunos e 4,3% (2 casos) não estão interessados nos os alunos. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$) indicando que, relevantemente, a maioria dos alunos acha que os professores têm o hábito de orientar e conversar com eles.

É sabido que o meio onde se vive exerce influência no comportamento das pessoas, não sendo diferente na escola, local em que o professor passa a maior parte do seu tempo e onde exerce sua função como educador, sendo influenciado diretamente por esse ambiente. Os problemas na escola, como a falta de estrutura, de recursos, o alto índice de violência, o acúmulo de tarefas, entre outros, causam um mal estar docente, interferindo no exercício de sua função, como mencionado por Esteve (1999, p.54) que descreveu algumas dessas consequências: “atuação rígida, reduz explicações ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivenciam, inibição, absenteísmo, baixa autoestima, falta de compromisso”.

Apesar das adversidades que existem nas escolas brasileiras, é muito importante que o professor possua algumas características para que haja uma completa e eficaz construção do conhecimento dentro da sala de aula, ou seja, ele precisa ter um “desempenho pedagógico, expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar, trabalhar com temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos, compreenderem os jovens, preocupação com o aprendizado, paciência, demonstração de expectativas positivas sobre os alunos, não absenteísmo” (Abramovay, 2006, p. 98).

Tabela 14. **Tratamento dos professores para com os alunos**

Fator avaliado	n	%	p-valor
Como a maioria dos professores da sua escola trata os alunos			
	n	%	
Brigam e usam linguagem inconvenientes com os alunos	17	6,2	<0,001
Não estão interessados em alunos	12	4,3	<0,001
Exigem demais dos alunos	42	15,2	<0,001
Procuram compreender os alunos	55	19,9	<0,001
Orientam e conversam com os alunos	150	54,4	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação

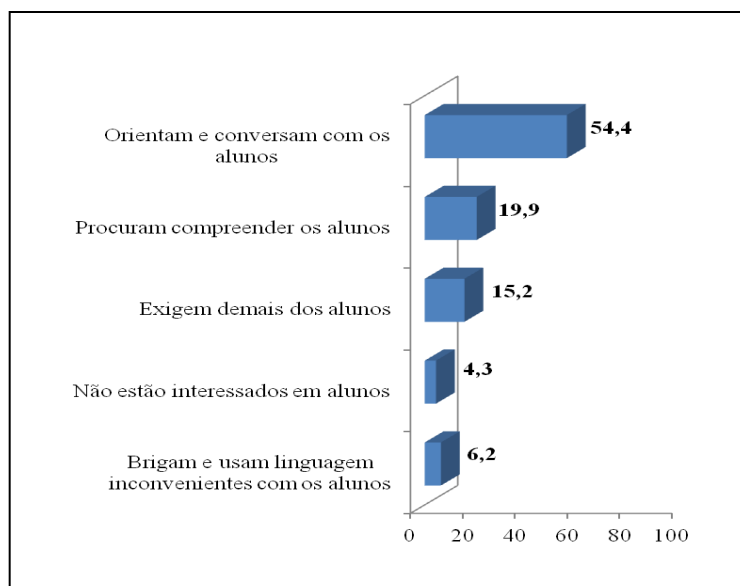


Gráfico 14. Percepção dos alunos acerca da forma que os professores da escola tratam os estudantes.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.15 Discriminação racial

No gráfico 15, temos a distribuição dos alunos segundo a discriminação/rejeição por conta de sua cor. Acerca da rejeição e discriminação por causa da cor que possui, 14,1% (32 casos) disseram que já passaram por tal situação e 85,9% (195 casos) disseram que não tiveram esse problema na escola. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que, relevantemente, a maioria dos alunos nunca passou por nenhuma situação de discriminação racial.

Na pesquisa realizada por Candau (2003) com o objetivo de apontar as variadas demonstrações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar, os dados apurados revelam uma maior incidência de discriminação de caráter étnico, mais especificamente em relação ao contingente negro da população, por isso a escolha de apurar esse tipo específico de discriminação dentro da escola Cônego Jonas Taurino.

A discriminação seja por raça, orientação sexual, religião deve ser banido em qualquer ambiente, principalmente na escola, onde aquele espaço é visto pela criança como “via de acesso ao exercício da cidadania” e não como um “mecanismo de exclusão social” (Abramovay 2003, p. 41/42).

Tabela 15. **Discriminação racial**

Fator avaliado	n	%	p-valor
Você já foi rejeitado e discriminado por causa da sua cor			
Já foi discriminado/rejeitado	32	14,1	<0,001
Nunca foi discriminado/rejeitado	195	85,9	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

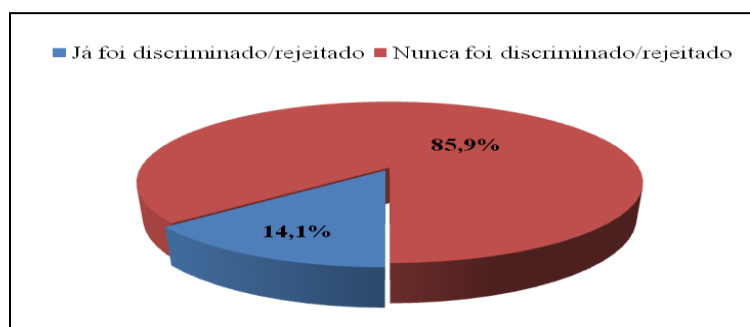


Gráfico 15. Distribuição dos alunos segundo a discriminação/rejeição por conta de sua cor.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.16 Maior problema escolar

No gráfico 16, temos a distribuição dos problemas encontrados pelos alunos na escola, sua participação na ocorrência desses problemas e das consequências dos problemas para seu estudo dos mesmos. Através dele verifica-se que, na opinião dos alunos, os maiores problema que a escola possui são: Bullying (35,5%, 160 casos), violência verbal (18,1%, 82 casos) e roubo (17,0%, 77 casos). Ainda, os problemas menos citados pelos alunos foram: violência sexual (2,2%, 10 casos), presença de drogas (5,5%, 25 casos) e carência material e humana (5,8%, 26 casos).

O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo (p-valor < 0,001) indicando que o bullying é o maior problema da escola.

Sposito (2001) apresentou dados do levantamento nacional que tratou a respeito da violência escolar publicado em 1998, no qual são apresentados três tipos de ocorrências que acontecem com mais frequência nas escolas: depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio; agressões físicas entre os alunos; agressões de alunos contra professores. Constatação esta, não sendo muito diferente da encontrada na nossa pesquisa realizada na Escola Cônego Jonas Taurino, onde foi descoberto que bullying, violência verbal, e roubo são os maiores problemas escolares.

A grande diferença de resultado encontrada em ambas as investigações é o bullying, que nesta pesquisa foi apontado como o maior vilão escolar, e no levantamento relatado por Sposito (2001) nem sequer chegou a ser citado. Fante (2008) explica esta ausência apontando que o bullying é um fenômeno mundial muito antigo, entretanto passou a ser objeto de averiguação e apreensão a partir da década de 1970. Na Suécia é que ocorreram as primeiras apurações sobre o bullying, depois disseminando-se por quase toda a Europa, chegando ao Canadá e Estados Unidos. Porém, no Brasil, o assunto foi pouco estudado, e apenas em 1997 é que foram realizadas as primeiras pesquisas, sendo a da professora Marta Canfielde seus colaboradores a pioneira.

Tabela 16. **Maior problema escolar**

Fator avaliado	n	%	p-valor
Qual o maior problema da sua escola	n	%	
Violência sexual	10	2,2	<0,001
Presença de drogas	25	5,5	<0,001
Carências materiais e humanas	26	5,8	<0,001
Violência física	72	15,9	<0,001
Roubo	77	17	<0,001
Violência verbal	82	18,1	<0,001
Bullying	160	35,5	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

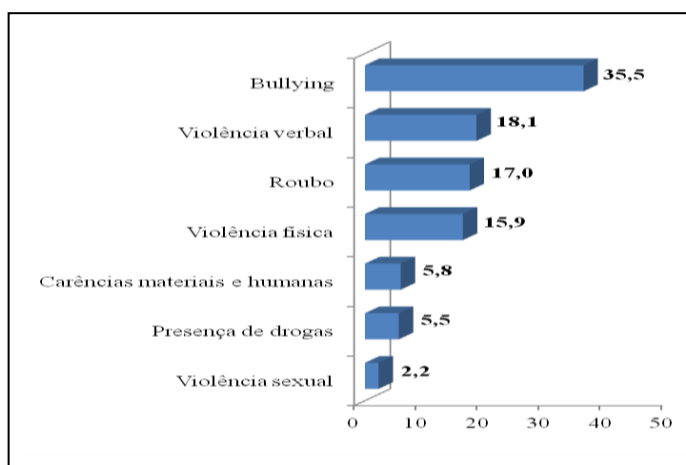


Gráfico 16. Distribuição dos problemas escolares citados pelos alunos.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.17 Armas na escola

No gráfico 17 e gráfico 18, temos duas distribuições, a primeira é quanto ao tipo de arma que os alunos já viram na escola, 74,0% (148 casos) das citações dadas pelos alunos foi arma branca, 9,5% (19 casos) correntes, 9,5% (19 casos) porrete e 7,0% (14 casos) das citações foi arma de fogo; e a segunda é em relação ao tipo de arma que os alunos já levaram para a escola, 71,9% (46 casos) do tipo de arma que os alunos disseram foi arma branca, 10,9% (7 casos) correntes, 10,9% (7 casos) porrete e 6,3% (4 casos) arma de fogo. O teste de comparação de proporção foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$) indicando que a arma mais vista na escola e mais levada para dentro da mesma é a arma branca.

A presença de armas na escola é preocupante, seja ela de fogo, branca, porretes, corrente; foi identificado na investigação que 71,9% dos alunos pesquisados levaram algum tipo das armas citadas anteriormente, tornando-se um fato de grande gravidade, dada a baixa idade dos alunos e a colaboração desses instrumentos no aumento da violência.

Para Abramovay (2002), a presença de armas de fogo, representa uma quantidade pequena em comparação a outros tipos de armas encontradas dentro da escola, principalmente armas brancas, como: facas, estiletes, canivetes, como é caso de nossa pesquisa, quando os resultados da pesquisa mostram que, 74% dos alunos já observaram a presença de arma na escola e 71,9% já portaram armas brancas. Abramovay (2002) afirma que: “tanto a nível nacional quanto internacional sobre violência nas escolas, a disponibilidade de uma arma aumenta a possibilidade de que ocorram confrontos e de que as pessoas envolvidas numa alteração percam o controle, passando à violência extrema, o homicídio” (p. 253-254).

Segundo Waiselfisz (2002), “existem no país poucas evidências sobre os níveis de armamento da população” (p.109). Ainda se reportando ao autor, foi elaborada uma pesquisa no Estado de São Paulo em 1977 pelo jornal: Folha de São Paulo e ILANUD, em que se observou a presença de armas de fogo nas mãos de 8% do total de 2.469 jovens com idade de 16 anos, as quais estão associadas diretamente à questão de óbitos por armas de fogo, percebendo-se que as mesmas seriam utilizadas para resolver questões de “conflitos pessoais ou interpessoais” (2002, p.109).

Tabela 17. Tipos de armas presentes na escola

Fator avaliado	n	%	p-valor
Tipo de armas que já viu na escola			
Armas de fogo	14	7	<0,001
Armas brancas	148	74	<0,001
Correntes	19	9,5	<0,001
Porretes	19	9,5	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

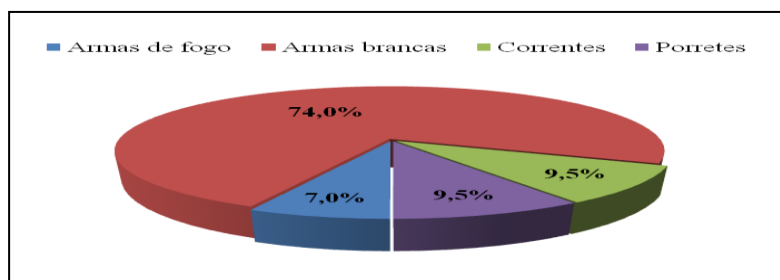


Gráfico 17. Distribuição do tipo de arma que os alunos já viram na sua escola.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

Tabela 18. Tipos de armas presentes na escola

Fator avaliado	n	%	p-valor
Tipo de armas que já levou para a escola			
Armas de fogo	4	6,3	<0,001
Armas brancas	46	71,9	<0,001
Correntes	7	10,9	<0,001
Porretes	7	10,9	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

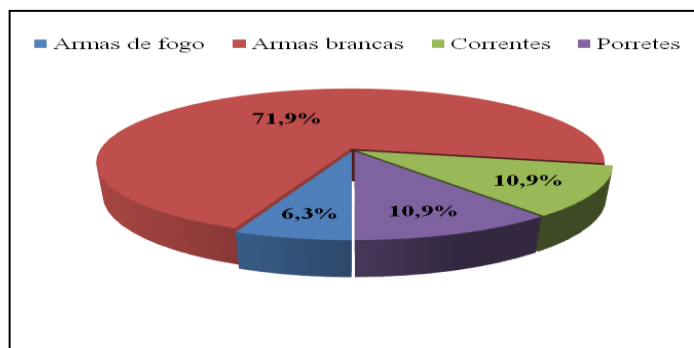


Gráfico 18. Distribuição do tipo de arma que os alunos já levaram para sua escola

Fonte: Questionário realizada com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.18 Roubos

No gráfico 19, temos a distribuição acerca dos objetos mais roubados na escola, 54,8% (178 casos) citaram os objetos dos próprios alunos, 24,3% (79 casos) objetos da escola, 16,9% (55 casos) disseram objetos pessoais dos professores e 4,0% (13 casos) citaram objetos pessoais dos funcionários. O teste de comparação de proporção foi significativo (p -valor $< 0,001$) indicando que o objeto mais roubado na escola pertence aos próprios alunos.

Revelou que as maiores vítimas dos roubos são os próprios alunos (54,8%) e a instituição de ensino (24,3%), deixando claro como a violência age e interfere diariamente na vida de alunos, professores e daquelas que vivem no âmbito escolar.

Abramovay afirma que (2002, p.275), “aparecem naturalizados, nos depoimentos, inúmeros relatos de furtos e roubos: essas coisas são normais, ambos consistem na subtração de bens, embora o furto ocorra sem a percepção da vítima”. Quanto ao roubo ocorre de forma agressiva, enfrentamento direto com a vítima e deixando claro que o mesmo está sendo roubado, que não é o caso do furto, em que a pessoa não compreende o que está acontecendo de fato, quando percebe já aconteceu.

Mais uma vez, percebemos que é normal e comum acontecerem estes fatos dentro da escola, que os alunos trazem para dentro do espaço que seria de convivência pacífica, aprendizagem e respeito mútuo, um local em que passa a ser um espelho que reflete a forma de vida desses alunos, do lado de fora dos muros da escola, ou seja, no seu entorno.

Tabela 18. **Tipos de objetos roubados na escola**

Fator avaliado	n	%	p-valor
Tipos de roubos conhecidos na escola	n	%	
Objetos pessoais dos funcionários	13	4	$<0,001$
Objetos pessoais dos professores	55	16,9	$<0,001$
Objeto da escola	79	24,3	$<0,001$
Objetos pessoais dos alunos	178	54,8	$<0,001$
Carros	0	0	$<0,001$

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p -valor $< 0,05$ as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

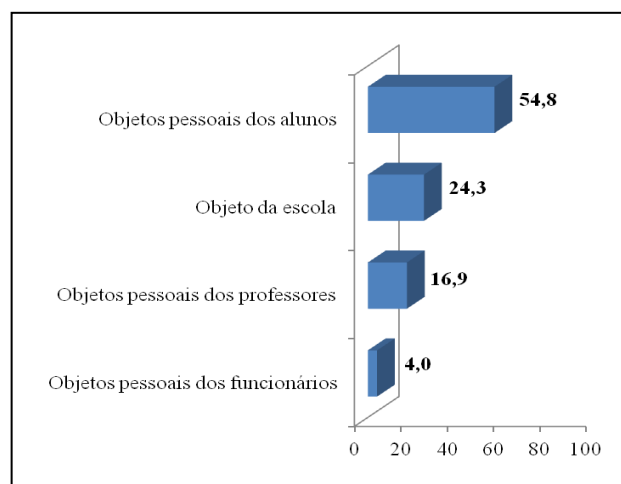


Gráfico 19. Distribuições dos objetos roubados na sua escola.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

5.2.1.19 Influência da violência na aprendizagem

No gráfico 20, temos a distribuição acerca de quanto à violência influencia no aprendizado dos alunos, 26,3% (107 casos) dos alunos afirmam que não conseguem se concentrar nos estudos devido a violência, 18,7% (76 casos) dizem que o ambiente da escola fica ruim, 16,0% (65 casos) afirmaram que ficam nervosos e revoltados com a situação, 15,7% (64 casos) procuram se afastar dos colegas, 14,7% (60 casos) não sentem vontade de ir à escola e 8,6% (35 casos) sentem que a qualidade de ensino piora.

O teste de comparação de proporção foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$) indicando que a maior parte dos estudantes não consegue se concentrar nos estudos.

Para Abramovay (2002), as consequências do que ocorre diretamente na vida dos alunos devido ao problema da violência escolar, na nossa pesquisa, foi apresentado que 26,3% dos alunos sofrem interferência nos estudos, ou seja, não conseguem se concentrar direito, em “estudo recente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação mostra que, além das consequências diretas, as violências têm desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem” (Abramovay, 2002, p.300).

Tabela 19. Influência da violência na aprendizagem

Fator avaliado	n	%	p-valor
Como a violência pode afetar seus estudos	n	%	
Sente que a qualidade de ensino piora	35	8,6	<0,001
Não sente vontade de ir à escola	60	14,7	<0,001
Procura se afastar dos colegas	64	15,7	<0,001
Fica nervoso e revoltado	65	16	<0,001
O ambiente da escola fica ruim	76	18,7	<0,001
Não consegue se concentrar nos estudos	107	26,3	<0,001

*p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções avaliadas diferem). *O número de observações difere do número de alunos que trabalham (20 casos), pois, um aluno não respondeu a pergunta em avaliação.

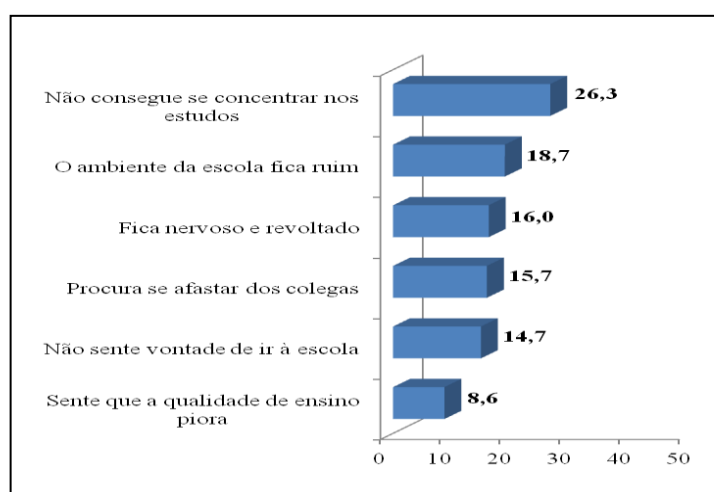


Gráfico 20. Distribuição das consequências sofridas pelos alunos devido à ocorrência de violência escolar.

Fonte: Questionário realizado com alunos da escola Cônego Jonas Taurino

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi identificar a percepção dos sujeitos, alunos e professores, diante da violência escolar. O modelo de pesquisa escolhido oportuniza uma maior conciliação com a experiência desses atores, auxiliando no objeto da pesquisa.

Foi utilizada abordagem qualitativa-quantitativa, com o uso da aplicação de questionários e entrevistas. Apesar da instituição de ensino possuir população de 843 alunos matriculados, a pesquisa analisou 230 alunos, representando 69,7%% do corpo discente, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, que no total representa 330 alunos.

Nessa perspectiva, almejamos coletar e construir conhecimentos consolidados sobre o tema em foco, optamos pela entrevista semiestruturada com 8 professores da Escola Cônego Jonas Taurino, correspondendo a 53% do total de um corpo docente composto por 15 professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série. A entrevista foi constituída por questões antecipadamente criadas, todavia não rígida, tornando possível que o entrevistador, se necessário, fizesse adaptações para o melhor curso da entrevista. Através desse instrumento metodológico, almejamos identificar o perfil dos professores, seus conhecimentos à respeito da violência, o relacionamento que os mesmos têm com os alunos e vice-versa, os problemas acarretados pela violência nas atividades diárias escolares e ações que visam a diminuição da violência dentro da escola.

As questões constituintes dessa entrevista semiestruturada foram referentes à: identificação pessoal e profissional dos professores, conhecimentos acerca da violência, a relação entre professores e alunos, problemas de violência percebida no cotidiano escolar e comentários para diminuir a violência. Foi elaborado um guião de entrevista utilizado durante o processo de coleta de discurso.

Os resultados identificaram 05 problemas relacionados com a violência na escola e 02 problemas que estão diretamente relacionados com a família. Ao nos referirmos aos problemas da violência, foi constatado que com relação ao espaço da violência, o entorno da escola foi eleito pelos professores em primeiro lugar como o mais violento, em segundo lugar a violência está dentro da escola, o espaço é um local de ações, o que é produzido naquele local e posteriormente reproduzido com frequência, tornar-se-á hábito, constatando que atos violentos acontecem de forma frequente e crescente neste ambiente, ou seja, não é um problema atual e isolado, revelando que esses hábitos acabam por se consolidar como normas socialmente aceitas, tornando-se prática comum.

O maior problema que os professores encontram no cotidiano da escola, considerado com forma de violência, está relacionado com o bullying. Após a entrevista

semiestruturada ao corpo docente, ficou constatado que o maior problema da escola é o bullying. Entre os professores, 87,5% deles, referiram-se ao mesmo como um dos grandes transtornos escolares. Esses tipos de atos são constantes e já foram presenciados pela maior parte dos professores.

Em seguida, podemos apontar o mal estar docente, também considerado como um grande problema para os professores e que muito interfere nas suas relações de convivência e de ensino na escola, 62,5% dos professores afirmaram ter problemas relacionados com o mal estar docente. O esgotamento do docente causado por diversas dificuldades passadas pelos professores dentro da escola seja pela falta de estrutura, segurança e carência materiais da escola, não é um problema atual, há muitos estudos que foram realizados em países desenvolvidos, mostrando que educadores sofrem com esgotamento físico e mental, consequências provenientes de dificuldades materiais e psicológicas relacionadas ao seu trabalho, afetando não apenas a saúde do profissional, mas fazendo com que muitos abandonem a carreira de professor. Esse problema se apresenta também quando questionamos a relação do professor com o aluno, a maioria dos professores considera que os alunos não têm respeito por eles, tornando assim, a convivência conturbada e novamente interferindo no ensino aprendizagem, mais uma vez se reforça o problema do mal estar docente.

Com relação à família, os professores na sua maioria, consideram que esta família encontra-se desestruturada, tornando assim, esses alunos violentos. No entendimento destes professores, só com a participação da família, poderia haver convivência pacífica. A relação entre família e escola, precisa ser repensada e se está condizente quanto ao seu papel social diante dos filhos, pois está deixando a desejar, é nesse núcleo que as crianças e jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. A criança reproduz o que é visto no seu seio familiar. O ser humano tem sua base na família, devendo dar continuidade do seu desenvolvimento na escola, sendo assim, a educação através da escola, deve ajudar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades para que possa se fazer presente nesta sociedade desigual e como tal, a escola jamais deve estar envolvida no meio de toda esta violência, na qual estamos sendo obrigados a conviver.

Dentre o grupo dos discentes, a maioria é do sexo feminino, estão na faixa de idade entre 11 e 14 anos e só estuda, uma pequena parte trabalha para ajudar no sustento da família, também a maior parte mora com os pais. Quanto ao que acham do bairro em que se situa a escola, consideram o mesmo ruim e a maioria consideram que existe violência física próximo à escola.

A criança nasce em determinado lugar e esse mesmo território será inserido em sua definição e identidade. Daí a relevância do espaço em que a escola situa-se na

construção do seu modo de vida, pois, muito de seus valores e atitudes são reflexos do local onde ela reside.

O estabelecimento de ensino e o seu entorno necessitam ter o ambiente mais seguro e acolhedor, pois além do tempo que as crianças e adolescentes tendem a passar nele, que é grande parte do seu dia, é também nesse espaço que a criança irá se desenvolver, esse recinto será considerado um espelho para eles e suas atitudes irão ser um reflexo do que ocorre diariamente naquele lugar.

É preciso refletir sobre a importância do espaço na escola, não apenas como local comum do cotidiano das pessoas e sim, como um ambiente de transformação, consequência dos efeitos que o espaço produz, gerando mudanças positivas para aquela instituição.

É necessário lembrar que ao pensar em educação, é cabível nos preocuparmos com o contexto social em que a entidade educacional, a qual estamos querendo investigar, está inserida, e de como este contexto pode interferir no processo da violência escolar.

Na verdade, será que a escola foi feita para os pobres? Por que a desigualdade em relação à educação está tão grande? Por que só a minoria consegue chegar à universidade? E os menos favorecidos, tentam dispor de seu tempo para trabalhar, frequentar às aulas e estudar, precisando fazer grande esforço para conseguir estas conquistas.

Quanto ao seu papel, torna-se relevante levar em consideração o tempo e espaço, em virtude de que, a educação difere de acordo com as relações sociais vigentes. Nunca deixando de lembrar, que o bom relacionamento entre escola e comunidade, proporciona uma certa garantia de sucesso de seu funcionamento como também da sua segurança, sendo assim, um maior entrosamento da escola com a população local, poderia ser um eficaz canal de prevenção de ações violentas no bairro.

É interessante trabalhar na escola os valores éticos, com objetivo de auxiliar na busca de um ideal de educação democrática, no sentido de que o homem busque se tornar um cidadão crítico, procurando refletir o mundo onde vivemos, no sentido de que tenha capacidade para decidir e atuar na busca por soluções, para os problemas da sociedade em que está inserido.

Ao trabalharmos valores humanos na escola, contribuindo na formação de um indivíduo que tenha uma visão mais humanizada, pensando não somente em si, mas também no seu próximo, tendo a consciência dos direitos do outro que começa quando termina o seu.

A escola enfrenta um grande problema juntamente com as famílias desestruturadas, as quais procuram transferir a responsabilidade do aprendizado escolar de seus filhos, para as mesmas. Existem famílias que participam diretamente da violência que ocorrem dentro das escolas, quando acusam os professores de não educarem bem os seus filhos, os quais deveriam ser papel da educação familiar, educação doméstica, de base. Muitas escolas tentam resolver os problemas para os quais não estão preparadas e que não são da sua competência, dificultando dessa forma o bom desempenho das atividades as quais se destinam, que é formar cidadãos para uma sociedade mais justa, equilibrada e consciente de seu papel, responsável por uma democracia mais justa e por uma educação de qualidade em que o direito de todos sejam respeitados. Como a prática pura e simples de saber a diferença entre direitos e deveres.

Alguns questionamentos podem ser feitos por quem faz educação, como por exemplo: Como tem sido o nosso olhar para com as pessoas que vivem na comunidade em que a escola está inserida? Será que paramos para escutar e dialogar com esta comunidade? Será que temos respeitado os saberes da comunidade?, as suas individualidades, suas histórias de vida, sua cultura ou temos tentado impor nossas vontades, nossas necessidades? Pensando dessa forma e querendo mudanças para que tenhamos uma educação de qualidade, podemos enfatizar que a escola não deve se isolar da comunidade, precisa de uma parceria com a mesma, tendo sim, que ser respeitado o espaço de cada uma nas suas individualidades.

É importante sempre que possível pararmos para repensar nossas práticas, caso não esteja condizente com uma educação de mudança, de respeito ao outro, de troca de experiências, devemos então repensar a mesma no sentido de rever e tentar mudar para melhor, para uma educação de reflexão, para uma educação crítica e de construção por valores morais.

Seria apropriado que os professores debatessem sobre a visão de mundo do próprio professor e aluno, em conjunto, e não de impor a sua visão, já que na ótica do aluno, o professor é o mentor da sala e o seu ponto de vista é o mais fundamentado.

É fundamental que a educação se preocupe com desenvolvimento escolar da criança e com o seu crescimento pessoal e profissional, na qual serão desenvolvidas suas potencialidades, no sentido de poder aplicar dentro do seu mundo, da sua realidade a educação em valores de respeito ao próximo, de igualdade, justiça social, caminhando neste sentido para pacificação nas escolas.

A educação proporcionalizará o crescimento ao indivíduo enquanto pessoa, como também na sua potencialidade, no sentido de descobrir qual seu objetivo enquanto cidadão, podendo ser agente transformador do meio em que vive.

É preciso refletir sobre a importância do espaço na escola, não apenas como local comum do cotidiano das pessoas e sim, como um ambiente de transformação, consequência dos efeitos que o espaço produz, gerando mudanças positivas para aquela instituição.

Ao desenharmos a investigação, segundo um modelo de estudo de caso, tínhamos a convicção de que a escola e seus atores ocupam um contexto singular e diferente. Assim, as nossas conclusões mostram uma particularidade e resultados específicos o que, evidentemente, não admite generalizações. Acreditamos que, alguns resultados, no nosso estudo, serão capazes de compor uma boa base de análise e reflexão e que nos induz às interrogações que aceitamos serem dignas de outras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: Entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M. et al. (2003). *Escolas Inovadoras: Experiências bem sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências das Escolas/ et alii*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Abreu, Susane Rocha de. Crianças e adolescentes em situações de risco no Brasil. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.24 no.1 São Paulo Mar. 2002.
- Ariès, P. (2011). *História social da criança e da Família*. (2ªed.). (Dora Flaksman, trad.). Rio de Janeiro: LTC.
- Assunção, M. M. S. (1996). *Magistério Primário e Cotidiano escolar: Polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados.
- Azevedo, J. (1998). *Metodologias Qualitativas. Análise do discurso*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Barros, Aidin de Jesus Paes; Lehfeld, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Benavente, A. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. São paulo: Fim de século editora.
- Bilac, E. D. (2002). *Família: Algumas inquietações*. In: Carvalho, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Irad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (1998). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brito, L. M. T. (2008) *Paternidades contestadas. A definição da paternidade como um impasse contemporâneo*.
- Camacho, L. M. Y. (2000). *Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes*. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Candau, V. M., Lucinda, M. C., & Nascimento, M. G. (1999). *Escola e Violência*. (1ª ed.). Rio de Janeiro: DP & A.
- Candau, V. M., Sacavino, S. (2003). *Educar em Direitos Humanos: Construir democracia*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: DP& A.
- Carina, S. C. (2009). *O Processo de Resolução de Conflitos*. Campinas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

- Carreira, D. B. X. (2005). *Violência nas Escolas: Qual o papel da Gestão?* Brasília. Dissertação(Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília.
- Carvalho, M. C. B. (2002). *O lugar da família na política social*. In: Carvalho, M. C. B. (Org.) *A família contemporânea em debate*. (4ª ed). São Paulo: EDUC/Cortez.
- Certeau, M. (2009). *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis, RJ: Voze.
- Chalita, G. (2004). *Educação: A solução está no afeto*. São Paulo: Ed. Gente.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade-bullying: O sofrimento das vítimas e dos agressores*. (2ª ed.). São Paulo: Gente.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Chrispino, A., & Chrispin, R. (2002). *Políticas educacionais de redução da violência: Mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta.
- Cox, S. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideias prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Debarbieux, E. & Deuspienne, K. R. (2003). *Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência na escola*. In: Seminário Internacional de Violência nas Escolas. (2002). Brasília. *Desafios e Alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP.
- Debarbieux, E. (2002). *Violência nas escolas: Divergências sobre palavras e um desafio político*. Brasília: UNESCO.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Dubet, F. (2003) Schools and exclusion. *Éducation et Sociétés*, Paris, n.5, p. 43-57, 2003.
- Elali, G. A. (2003). *O ambiente da escola: Uma Discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294x2003000200013>. Acesso em: 15fev 2012
- Esteve, J. M. (1999). *O Mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Unb.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying Escolar: Perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, K. T. (2006). *O conceito da violência escolar na perspectiva dos discentes*. Brasília. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília.

- Ferreira, R. A. (2006). *Sociologia da Educação: Uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento*. Revista Lusófona de Educação.
- Fonseca, I. M. (2007). *Bullying e violência escolar em países europeus: Elementos comparativos*. Dissertação (tese de mestrado). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do Saber*. (7ª ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, I. (2001). *Violência nas escolas – que desafios educativos?* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1985). *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. (6ª ed.) São Paulo: Autores Associados.
- Gauvreau, K., & Pagano, M. (1994). *Why 5%? Nutrition*, v. 10.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (1ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Giles, T. R. (1937). *Estado, Poder e Ideologia*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Giolo, J. (2011). *A educação mobilizadora*. In: Educação, Escola e Desigualdade. (1ª ed.) Rego Tereza Cristina. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giovanni, L. M. (2011). *François Dubet: A experiência escolar em jogo*. In: Educação, Escola e Desigualdade. (1ª ed.) Rego Tereza Cristina. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goffman, E. (1998). *Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (2ª ed.) Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Gomes de Oliveira, Eloiza da Silva. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. Ciênc. cogn. vol.7 no.1 Rio de Janeiro mar.2006.
- Gomes, C. A. et al. (2003). *A Violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal*. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília.
- Gomes, F.P., & Araújo, R.M. (2005). *Pesquisa quanti-qualitativa em administração: Uma visão holística do objeto em estudo*. In: Seminários em Administração – SEMEAD, 8, FEA – USP, 2005. Anais. SEMEAD: FEA – USP.
- Gonzaga, A. M. (2006). *A pesquisa em educação: Um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa*. In: Pimenta, S. G., Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo, Edições Loyola.
- Gouveia, A.J. (1984). *Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas*. Cadernos de Pesquisa, n.49.

- Gressle, A. L. (1983). *Pesquisa educacional: Importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem e instrumentos*. (2ª ed.) São Paulo: Loyola.
- Guareschi, A. P., & Silva, M. R. (Coord.). (2008). *Bullying Mais Sério do que se imagina*. (2ª ed.) Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS.
- Guimaraes, A. M. (1996). *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade*. Campinas / SP. Autores Associados.
- Hespanha, P. (2005). *Mal-estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social*. In: Santos, B., & Sousa S. *A globalização e as ciências sociais*. 3ª Ed. São Paulo, Cortez.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Kaloustian, S. M. (Org.). (2004). *Família Brasileira, a Base de Tudo*. (6ª ed.) São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNICEF.
- La Taille, Y., Silva, N. P., & Justo, J. S. (2006). *Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre.
- Lisboa, C. S. M. (2001). *Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Loureiro, C. (1999). *Classe, controle, encontro: O espaço escolar*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Lucinda, M. C., Nascimento, M. G., & Candau, V. M. (2001). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lüdke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macambira, G. C. T. (2011). *Bullying: Averiguando às Percepções de Educadores Sobre o Bullying*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: Questões, métodos e processos*. (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Mello, S. L. (2002). *Família: Perspectiva teórica e observação factual*. In: Carvalho, M. C. B. (Org.) *A família contemporânea em debate*. (4ª ed.) São Paulo: EDUC/Cortez.
- Melo, J. A. (2010). *Bullying na escola: Como identificá-lo; como preveni-lo; como combatê-lo*. (3ª ed.) Recife: EDUFPE.
- Mélo, M. F. S. (2009). *Capital Social e Mortalidade Juvenil: Uma análise comparada do impacto dos homicídios em duas comunidades do grande Recife*. Recife. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Pernambuco.

- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividades*. (28ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividades*. (29ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Morin, E. (2008). *A Cabeça Bem Feita*. (14ª ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In: Nóvoa, A. *Profissão de professor*. (3ª ed.) Porto, PT: Porto Editora.
- Orlandi, E. (1999). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para prevenção da violência*. Brasília/DF: UNESCO, UCB (Universidade Católica de Brasília) e Observatório de Violências nas Escolas (UCB).
- Penin, S. (1995). *Cotidiano e escola: A obra em construção*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Pinto, A. C. (1994). *Cognição, Aprendizagem e Memória*. (4ª ed.). Porto Revista, 1997. Edição policopiada do Autor.
- Pistrak, M. M. (2003). *Fundamentos da escola do trabalho*. (3ª ed.) São Paulo: Expressão Popular.
- Richardson, R. J. (2009). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. (3ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Romanelli, G. (2002). *Autoridade e poder na família*. In: Carvalho, M. C. B. (Org.) *A família contemporânea em debate*. (4ª ed.) São Paulo: EDUC/Cortez.
- Santos, B. S. (2005). *Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. In: Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 2, Jul/Dez 2003, pp. 5-23. *A globalização e as ciências sociais*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2010). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. (13ª ed.) São Paulo, SP. Cortez.
- Santos, M. (1986). *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel.
- Sarti, C. A. (2002). *Família e individualidade*. In: Carvalho, M. C. B. (Org.) *A família contemporânea em debate*. (4ª ed.) São Paulo: EDUC/Cortez.
- Sarti, C. A. (2010). *A Família como Espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres*. (6ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Saviani, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- Sawaia, B. (1999). *As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sierra, Vânia Morales. *Família: teorias e debates*. São Paulo, Saraiva: 2011
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2011). *Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação*. (3ª ed.) Florianópolis: UFSC.

- Silva, M. N. (2004). *Escola e Comunidade Juntas Contra a Violência Escolar: Diagnóstico e esboço de plano de intervenção*. Brasília. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Sposito, M. P. (2011). *Um breve balanço das pesquisas sobre violência escolar no Brasil*. In: Revista Faculdade de Educação da USP- Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, v. 27,n.1,p.87-103 jan/jun.2001.
- Szymanski, H. (1997). *Teorias e teorias de família*. In: Carvalho, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. (2ª ed.) São Paulo.
- Szymanski, H. (2004). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva*. Brasília: Líber Livro.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Waiselfisz, J. J. et al (Org.). (1998). *Juventude, violência e cidadania: Os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Wunenburguer, J. (2006). *Educação e Imaginário: Introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. São Paulo: Cortez.
- Xiberras, M. (1996.) *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (4ª ed.) (Thorell, A., trad.). São Paulo: Bookman.
- Zechi, J. A. M. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: Aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Presidente Prudente, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Paulista.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Questionário



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Maria do Socorro Figueiredo Machado Carvalho

e-mail: socorro.olinda@hotmail.com

QUESTIONÁRIO

Prezado aluno:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como finalidade investigar a percepção dos alunos e professores sobre a violência escolar; diagnosticar os problemas geradores de violência, no cotidiano escolar; identificar quantitativamente quais são as causas de manifestações de violência na escola e seu entorno; Identificar qual é a percepção dos alunos e professores diante da violência escolar

Não há respostas corretas ou incorretas, entretanto, necessito franqueza absoluta de sua parte, no momento em que responder, pois dessa forma alcançaremos resultados significativos.

Agradeço sua atenção e participação.

01- Sexo?

- a) Feminino ()
- b) Masculino ()

02-Idade?

- a) 11 a 14 anos ()
- b) 15 a 17 anos ()
- c) 18 a 20 anos ()
- d) 21 a 24 anos ()

03- Com quem você mora?

- a) Com os pais ()
- b) Apenas com a mãe ()
- c) Apenas com o pai ()
- d) Com a mãe e o padrasto ()
- e) Com o pai e a madrasta ()
- f) Com o companheiro(a) ()
- g) Sozinho ()
- g) Com parentes ()

04- Atualmente você trabalha?

- a) Só estuda ()
- b) Realiza trabalho fixo ()
- c) Realiza trabalho eventual ()

05- Se trabalha, o seu trabalho contribui para o sustento da família?

- a) Contribui para o sustento da família ()
- b) Não contribui para o sustento da família ()

06- Com quantos anos você começou a trabalhar:

- a) 11 a 14 ()
- b) 15 a 17 ()
- c) 18 a 20 ()
- d) 21 a 24 ()

07- Como você avalia o bairro onde se situa esta escola?

- a) Ruim ()
- b) Regular ()
- c) Bom ()
- d) Ótimo ()

08-Marque um X em tudo que você já aconteceu próximo a sua escola?

- a) Violência verbal ()
- b) Violência física ()
- c) Violência sexual ()

- d) Comércio de drogas ()
- e) Comércio de armas
- f) Roubo ()
- g) Prostituição

09- Marque um X onde ocorre mais violências:

- a) Nas dependências da escola ()
- b) No entorno da escola ()
- c) No caminho de casa ()
- d) No caminho do ponto de ônibus ()
- e) No ponto de ônibus ()

10- Marque um X com o que você não gosta da escola:

- a) O local da escola ()
- b) O bairro onde fica a escola ()
- c) Do espaço físico da escola ()
- d) Carências materiais e humanas ()
- e) Das aulas ()
- f) Dos professores ()

11- Escolha na lista abaixo qual o maior problema da escola:

- a) Bullying
- b) Roubo ()
- c) Carências materiais e humanas ()
- d) Presença de drogas ()
- e) Violência física ()
- f) Violência sexual ()
- g) Violência verbal ()

12- Você alguma vez já foi suspenso?

- a) Sim ()
- b) Não ()

13- Como a maioria dos professores da sua escola trata os alunos?

- a) Orientam e conversam com os alunos ()

- b) Procuram compreender os alunos ()
- c) Exigem demais dos alunos ()
- d) Não estão interessados nos alunos ()
- e) Brigam e usam linguagem inconvenientes com os alunos ()

14- Você alguma vez já foi reprovado?

- a) Nunca ()
- b) Uma vez ()
- c) Mais de uma vez ()

15- Qual a sua cor ou raça?

- a) Branco ()
- b) Pardo ()
- c) Negro ()
- d) Amarelo ()
- e) Indígena ()

16- Você já foi rejeitado e/ou discriminado por causa de sua cor ou raça ?

- a) Sim ()
- b) Não()

17-Marque com um X, se nesta escola, você já viu a presença de que tipo de armas

- a) Armas de fogo ()
- b) Armas branca (punhal, faca, estilete, canivete) ()
- c) Correntes ()
- d) Porretes ()

18- Você já entrou na escola com alguma arma? Qual?

- a) Armas de fogo ()
- b) Armas branca (punhal, faca, estilete, canivete) ()
- c) Correntes ()
- d) Porretes ()

19- Marque com um X, se você sabe se já aconteceu nesta escola, Roubos ou furtos de:

- a) Objetos da escola ()

- b) Objetos pessoais dos alunos ()
- c) Objetos pessoais dos professores ()
- d) Objetos pessoais dos funcionários ()
- e) Carros ()

20- Como você acha que a violência afeta seus estudos?

- a) Não consegue se concentrar nos estudos ()
- b) Fica nervoso e revoltado ()
- c) Não sente vontade de ir à escola ()
- d) O ambiente da escola fica ruim ()
- e) Sente que a qualidade de ensino piora ()
- f) Procura se afastar dos colegas ()

APÊNDICE II

Guião de Entrevista



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Maria do Socorro Figueiredo Machado Carvalho

e-mail: socorro.olinda@hotmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado professor:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como finalidade investigar a percepção dos alunos e professores sobre a violência escolar; diagnosticar os problemas geradores de violência, no cotidiano escolar; identificar quantitativamente quais são as causas de manifestações de violência na escola e seu entorno; Identificar qual é a percepção dos alunos e professores diante da violência escolar. Não há respostas corretas ou incorretas, entretanto, necessito franqueza absoluta de sua parte, no momento em que responder, pois dessa forma alcançaremos resultados significativos.

Agradeço sua atenção e participação.

Q1 – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

(sexo – idade – tempo de serviço na escola)

Q2 – CONHECIMENTO ACERCA DA VIOLÊNCIA

(acontecimentos mais ocorrentes próximas à escola – locais mais violentos – espaços inseridos a violência – maiores problemas escolares)

Q3 – RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

(relacionamento de professor e aluno – ausência dos professores no trabalho por conta da violência – interferência da violência no trabalho)

Q4 – PROBLEMAS DE VIOLÊNCIA PERCEBIDOS NO COTIDIANO DA ESCOLA

(quem já sofreu agressão verbal na escola – quem já sofreu agressão física na escola –
que tipo de arma você já viu na escola – objetos mais furtados na escola)

Q5 – SOLUÇÕES PARA DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA~

ANEXOS

ANEXO I – Autorização para o Comitê de Ética e Pesquisa

FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE OLINDA - FUNESO
UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES DA FUNESO – UNESF
Criada pelo Parecer nº 397 de 07.07.97, do Conselho Nacional de Educação – CNE
Regimento Aprovado pela Portaria nº 944 de 15.08.97, DOU de 18.08.97
Campus Universitário, S/N - Jardim Frágoso – Olinda – PE
CNPJ 08.905.382/0001-04 - Fones: (81) 3054.1983 / 3054.1980 – Telefax 3054.1981

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FUNESO
Registro nº 1146/2003 – CONEP/CNS/MS

Olinda, 12 de agosto de 2011

Prezado (a) Pesquisador (a):

MARIA DO SOCORRO F. M. CARVALHO

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FUNESO, em reunião do dia 12 de agosto de 2011, considerou **APROVADO** o projeto de CAAE Nº 0096.0.104.000-11, intitulado **VIOLÊNCIA ESCOLAR: IDENTIFICAR A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS, PROFESSORES E PAIS**, cujo objetivo geral: Identificar qual é a percepção dos alunos, dos professores e dos pais, sobre a violência que envolve a escola. E tem como pesquisador principal **MARIA DO SOCORRO F. M. CARVALHO**

RESUMO DO PARECER DO CEP

O estudo não apresenta riscos e agravos bioéticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde.

Atenciosamente

Prof. Iraquitan J.L. Ribeiro
Coord. Comitê Ética de Pesquisa
FUNESO/UNESF

Recebido em ____/____/____
Ass. ____ Ass.: ____
CEP/FUNESO-UNESF

ANEXO II - Carta de Anuência I

CARTA DE ANUÊNCIA

Jaboatão dos Guararapes, 16 de março de 2011

A Escola estadual Cônego Jonas Taurino

À Gestora Escolar

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestrande Maria do Socorro Figueiredo Machado Carvalho, do Curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Maria das graças Andrade Ataíde de Almeida, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada “Violência Escolar: Identificar a percepção dos alunos, professores e pais, diante deste agravo social” em Instituição Pública do Estado de Pernambuco, situada no Município de Olinda.

Atenciosamente,

Profa. Dra Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Professora Orientadora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Portugal

Profa. Mestranda Maria do Socorro Figueiredo Machado Carvalho

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de ____ de ____ de ____

Gestora da Escola Estadual, Cônego Jonas Taurino

Mônica M. B. Pedrosa Amorim

Mônica M. B. Pedrosa Amorim
Matrícula 162.663-9
Diretora

ANEXO III - Carta de Anuência II



ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO JONAS TAURINO
Loteamento Tamandaré s/n, Aguazinha-Olinda-PE
Decreto nº 3298 D.O. 12/11/1974
Cadastro Escolar E – 108.054 F.: 3181-2823

CARTA DE ANUÊNCIA

Pela presente, a Escola Estadual Cônego Jonas Taurino, representada pela diretora Mônica Maria B. Pedrosa Amorim, autoriza a mestranda Maria do Socorro Figueiredo Machado Carvalho, da Faculdade de Teologia Integrada (FATIN), a desenvolver nesta instituição de ensino, pesquisa para construção da dissertação de mestrado, intitulada "violência Escolar: Identificar a percepção dos alunos, professores e pais.

Mônica Maria B. Pedrosa Amorim

Mônica M^a. B. Pedrosa Amorim
Matrícula 162.663-9
Diretora

Olinda, 10 de agosto de 2011.